UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

STEFANIA CIAMBELLI ALVES

**O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua
italiana: construindo leitores**

São Paulo

2011

STEFANIA CIAMBELLI ALVES

O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Linguagem e Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, como exigência para a obtenção do
grau de Doutor em Educação
Orientadora: Prof^ª Dra. Alice Vieira

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ALVES, Stefania Ciambelli.

O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores / Stefania Ciambelli Alves ; orientadora Alice Vieira. – São Paulo, 2011.

207 f.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. 2011.

1. Língua estrangeira. 2. Literatura. 3. Narrativa fantástica. 4. Leitura. 5. Estratégias. I. Alves, Stefania Ciambelli. II. Título. III. Título: O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores.

Nome: ALVES, Stefania Ciambelli

Título: O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Linguagem e Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, como exigência para a obtenção do
grau de Doutor em Educação
Orientadora: Prof^ª Dra. Alice Vieira

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Alice Vieira, minha orientadora, meu sincero agradecimento pela orientação e confiança em mim depositada.

À Profª Dra. Letizia Zini Antunes, minha eterna professora e grande amiga, pelo incentivo, pela disponibilidade e apoio incondicional.

À Profª Dra. Creobel Franco Maimone, pelo acolhimento e ajuda constante.

Aos professores Doutores Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Thiago Alves Valente pelo inestimável apoio na ocasião da qualificação desta tese, contribuindo com suas críticas e sugestões para o seu aprimoramento.

À Profª Dra. Daniela M. Callipo, pela competência e amizade sincera.

À Profª Dra. Adriana Iozzi, amiga querida, pela interlocução e carinho constante.

À Profª Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro, pela contribuição durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profª Sylvia Antonioli, pela gentileza e disponibilidade.

Às diretoras da Escola Eugenio Montale, Paola Capraro e Silvia Adrião, pela paciência e compreensão.

Aos alunos da Escola Eugenio Montale, que suscitaram em mim o desejo de realização deste trabalho.

Aos meus pais amados, pelo eterno apoio em meus projetos.

À minha doce filha Sofia, pela existência iluminada em minha vida e por me ensinar sempre, com sua alegria.

À minha irmã adorável, cuja lembrança sempre me acompanha.

A todos os meus mestres que, ao longo desses anos, dividiram comigo seus saberes, pelo encorajamento constante e força divina.

Ao contrário, as cem existem.

“A criança é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar com as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi¹

¹ EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem Linguagens da Criança**: A abordagem da criança de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RESUMO

ALVES, Stefania Ciambelli. **O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores.** São Paulo, 2011. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, desenvolvida durante cinco meses, direcionada para o ensino de língua estrangeira, neste caso, o italiano, e para as estratégias de leitura utilizadas pelo professor, ao adotar a narrativa fantástica, como recurso de aprendizagem. Como objetivo, buscou-se refletir sobre como o uso do texto literário, em específico a narrativa fantástica, pode facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, e o desenvolvimento de um leitor competente, com a utilização de estratégias adequadas à leitura. A partir do desenvolvimento desta pesquisa, pôde-se realizar uma análise do percurso percorrido, no início, no meio e no final, por cinco alunos, com a idade de 10 anos, do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola bilíngue, português-italiano, para compreender o sentido do texto e como eles manifestaram uma evolução em sua competência leitora por meio das estratégias utilizadas pelo professor, no decorrer da leitura das três histórias escolhidas, do escritor Gianni Rodari. Realizamos, ainda, a análise da produção escrita final dos alunos para investigar não só a progressão linguística como também a capacidade de reconhecer e usar estruturas de manifestação da língua, especificamente a utilizada na narrativa fantástica de Rodari. O corpus que adotamos, encontra-se no livro *Favole al telefono* (Fábulas por telefone), de Gianni Rodari, e consiste em três narrativas fantásticas, sendo que a primeira é *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), a quinta é *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) e a décima é a *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva). A análise, pautada na concepção interacionista, da estudiosa Kleiman, e na narrativa fantástica de Rodari, objetivou detectar se a participação do leitor-aprendiz, como sujeito da leitura, centrando-se nas estratégias de leitura, de um lado, e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, de outro, se efetivou. Para tanto, trabalhou-se com a ideia de que a leitura não é aceitação passiva de vocábulos fragmentados, mas é construção ativa de sentido, em que o processo de interação é essencial.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Literatura. Narrativa fantástica. Leitura. Estratégias.

ABSTRACT

ALVES, Stefania Ciambelli. **Rodari's fantastic universe in Italian language classes: building readers.** São Paulo, 2011. 207 f.. PhD Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research, developed over five months, is aimed at the teaching of a foreign language – in this case, the Italian language – and the reading strategies adopted by a teacher when embracing the fantastic narrative as a learning resource. With respect to its purpose, a reflection has been sought on the ways the use of literary text may help the apprenticeship of a foreign language and the promotion of a competent reader by the use of appropriate strategies for reading. The development of the present research allowed the conduction of an analysis of the path followed by five 10-year-old 5th grade students of '*ensino fundamental*' (primary education according to Brazilian standards) from a bilingual – Portuguese-Italian – school. This analysis focused on their understanding of the meaning of the texts and how those students unfolded an evolution in their reading skills through the strategies used by the teacher in the course of the reading of the three stories previously chosen, from writer Gianni Rodari. An analysis of the final written production has been conducted as well, to investigate not only the linguistic progression but also the capability of recognizing and employing manifestations of language structures, specially the one used in Rodari's fantastic narrative. The set of texts that formed the basis for research is to be found in Rodari's book "*Favole al telefono*" (*Fairy Tales Over the Phone*), consisting of three fantastic narratives; the first one is "*Il palazzo di gelato*" (*The Palace Made of Ice Cream*), the fifth one is "*La strada di cioccolato*" (*The Street Made of Chocolate*) and the tenth one is "*La caramella istruttiva*" (*Educational Candy*). Both researcher Kleiman's interactionist approach and Rodari's fantastic narrative have subsidized this analysis – focusing on the strategies of reading, on one side, and on the development of linguistic skills, on the other side – that aimed at verifying whether the participation of the apprentice reader, as the subject of the action of reading, had become effective. To this end, we worked with the notion that reading is not the passive acceptance of fragmented words, but is an active construction of meaning to which the process of interaction is essential.

Key words: Foreign language. Literature. Fantastic narrative. Reading. Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Texto <i>La rivolta dei pupazzi</i> – (A revolta dos bonecos)	106
Ilustração 2 – Desenho <i>Il palazzo di gelato</i> – (O palácio de sorvete).....	110
Ilustração 3 – Desenho <i>La rivolta dei pupazzi</i> – (A revolta dos bonecos).....	111
Ilustração 4 – Texto <i>Il pianeta Zomo</i> – (O planeta Zomo)	119
Ilustração 5 – Desenho <i>Il palazzo di gelato</i> – (O palácio de sorvete).....	123
Ilustração 6 – Desenho <i>Il pianeta Zomo</i> – (O planeta Zomo).....	124
Ilustração 7 – Texto <i>Il pianeta sogno</i> – (O planeta sonho).....	132
Ilustração 8 – Desenho <i>Il palazzo di gelato</i> – (O palácio de sorvete).....	136
Ilustração 9 – Desenho <i>Il pianeta sogno</i> – (O planeta sonho)	137
Ilustração 10 – Texto <i>L'uomo che rubava il cielo</i> – (O homem que roubava o céu)	144
Ilustração 11 – Desenho <i>Il palazzo di gelato</i> – (O palácio de sorvete).....	149
Ilustração 12 – Desenho <i>L'uomo che rubava il cielo</i> – (O homem que roubava o céu)....	150
Ilustração 13 – Texto <i>Fiabe miste</i> – (Fábulas mistas)	157
Ilustração 14 – Desenho <i>Il palazzo di gelato</i> – (O palácio de sorvete).....	161
Ilustração 15 – Desenho <i>Fiabe miste</i> – (Fábulas mistas).....	162

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS.....	17
2.1 A linguagem: gêneros	17
2.2 A leitura	24
2.3 As estratégias de leitura	37
2.3.1 Antes da leitura.....	42
2.3.2 Durante a leitura.....	44
2.3.3 Depois da leitura	46
3 A “NARRATIVA FANTÁSTICA” NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS	49
3.1 O ensino de língua estrangeira: língua/literatura.....	49
3.2 O papel da literatura na vida da criança.....	53
3.3 O “fantástico”	58
4 A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA LÚDICA E LIBERTADORA EM GIANNI RODARI	68
4.1 Vida e obra do autor e sua contribuição para o universo da literatura infantil contemporânea	68
5 A ESCOLHA METODOLÓGICA	76
5.1 Objetivos e definição geral da metodologia.....	76
5.2 O contexto da pesquisa.....	77
5.2.1 A escola e o curso de língua italiana	77
5.2.2 Os sujeitos.....	79
5.2.2.1 A professora	79
5.2.2.2 Os alunos	80
5.2.2.3 Questionário	81
5.3 Corpus	83
5.4 Hipóteses de pesquisa	85
5.5 Percurso da coleta de dados.....	85

6 DADOS DA PESQUISA	87
6.1 O professor	87
6.1.1 Sequência didática	88
6.1.1.1 Atividades antes da leitura	88
6.1.1.2 Atividades durante a leitura	89
6.1.1.3 Atividades depois da leitura	93
6.2 A trajetória dos alunos	98
6.2.1 Aluno F	99
6.2.1.1 <i>Il palazzo di gelato</i> (O palácio de sorvete)	99
6.2.1.2 <i>La strada di cioccolato</i> (A rua de chocolate)	101
6.2.1.3 <i>La caramella istruttiva</i> (A bala instrutiva)	103
6.2.1.4 Considerações – aluno F	108
6.2.2 Aluno G.....	112
6.2.2.1 <i>Il palazzo di gelato</i> (O palácio de sorvete)	112
6.2.2.2 <i>La strada di cioccolato</i> (A rua de chocolate)	114
6.2.2.3 <i>La caramella istruttiva</i> (A bala instrutiva)	116
6.2.2.4 Considerações – aluno G.....	120
6.2.3 Aluno I	125
6.2.3.1 <i>Il palazzo di gelato</i> (O palácio de sorvete)	125
6.2.3.2 <i>La strada di cioccolato</i> (A rua de chocolate)	127
6.2.3.3 <i>La caramella istruttiva</i> (A bala instrutiva)	129
6.2.3.4 Considerações – aluno I	133
6.2.4 Aluno R.....	138
6.2.4.1 <i>Il palazzo di gelato</i> (O palácio de sorvete)	138
6.2.4.2 <i>La strada di cioccolato</i> (A rua de chocolate)	140
6.2.4.3 <i>La caramella istruttiva</i> (A bala instrutiva)	142
6.2.4.4 Considerações – aluno R.....	146
6.2.5 Aluno S	150
6.2.5.1 <i>Il palazzo di gelato</i> (O palácio de sorvete)	150
6.2.5.2 <i>La strada di cioccolato</i> (A rua de chocolate)	153
6.2.5.3 <i>La caramella istruttiva</i> (A bala instrutiva)	154
6.2.5.4 Considerações – aluno S.....	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	178

1 INTRODUÇÃO

O coração dos homens é um livro onde se podem ler e escrever todas as histórias. E todos os outros livros só existem por referência a esse livro primeiro, e sem ele nada seriam. Sabem-no os leitores que nunca leram um livro, sabem-no os escritores que destruíram toda a sua obra, sabemos-lo afinal todos um pouco. A verdadeira literatura só existe no coração dos homens. E se alvitramos que o coração é apenas um órgão muscular, o agente principal da circulação do sangue, saibam que estão no bom caminho. Continuem a ler e a escrever, mas façam-no com o coração.

Jorge Luis Borges

A motivação desta tese nasceu essencialmente de minha experiência e envolvimento como professora-pesquisadora de língua italiana em sala de aula, no ambiente do curso de apoio de língua italiana, na Escola Eugenio Montale e, também, pelo fato de que, desde muito cedo, a leitura de histórias fantásticas ocupa um lugar especial em minha vida. Na infância sempre gostava de ouvir e ler histórias que me reportassem ao mundo irreal, da imaginação e da fantasia. Gostava de inventar histórias e personificar objetos, transformando-os em seres animados e irreverentes.

A relação de reconhecimento e intimidade com a leitura literária produziu em mim o desejo de trabalhar com o texto literário na escola, intensificando mais tarde a necessidade de levantar respostas para algumas questões acerca da eficácia do ensino da língua italiana por meio da narrativa fantástica. Esse movimento foi muito importante para minha formação profissional, na medida em que suscitou dúvidas, incertezas e, ao mesmo tempo, imprimiu-me o desejo de aprofundar-me no estudo sobre o ensino da língua estrangeira por meio do texto literário. Dessas preocupações, então, originou-se o tema da minha pesquisa.

Essa experiência é, para mim, instigante em várias direções, uma vez que implica fundamentalmente o envolvimento emocional e intelectual do professor e do aluno na interação-recepção de valores culturais alicerçados em uma visão de mundo peculiar e, por vezes, diverso do que procede da língua materna.

O conceito de professor reflexivo surgiu como reação à concepção tradicional de professor. A proposta fundamenta-se no professor, o qual, ao assumir-se como professor reflexivo-investigativo (reflexão na ação e sobre a ação), pode conquistar a sua autonomia, obtendo uma identificação pessoal com o seu trabalho. Assim, o conhecimento do professor

depende das tomadas de decisão e de uma reflexão prática sobre a sua ação, promovendo mudanças no seu pensar e fazer, reorganizando o seu contexto.

Neste espaço, vivenciei um processo de reflexão a partir de minha experiência em contato com os alunos. Ocorreu uma modificação em minha própria maneira de ser, em relação ao meu trabalho, à medida que comecei a ministrar aulas nesse curso. Senti a necessidade de desenvolver um material adequado à realidade do grupo em questão, criando novas estratégias de leitura e propondo aos alunos a elaboração de livros de narrativas fantásticas.

O fato de tomar como objeto de pesquisa o meu trabalho faz com que eu, como professora-pesquisadora, perceba o dinamismo e a constante (re)construção dos dados coletados e analisados, ultrapassando as abordagens superficiais e procurando problematizar o ensino da língua italiana, por meio de uma nova abordagem de leitura do texto literário.

Desse modo, a proposta desta pesquisa é abordar o processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) – neste caso, a Língua Italiana – e as estratégias de leitura utilizadas pelo professor, ao adotar a narrativa fantástica como recurso de aprendizagem. O trabalho tem por objetivo, também, relatar, mediante estudo teórico, a experiência prática do uso desse gênero de texto como facilitador do ensino da Língua Italiana para crianças de 10 anos, cursando o 5º ano do ensino fundamental, de uma escola bilíngue, italiano-português. Para tanto, pensei ser pertinente fazer uma pesquisa aprofundada nos sítios de busca, tais como o www.usp.br/sibi (biblioteca da USP), o www.bancodetesescapes/mec e o www.saber.usp.br (biblioteca digital de teses e dissertações), para verificar se havia trabalhos sobre o tema escolhido. Observei que existem várias pesquisas no âmbito da leitura em língua estrangeira: italiano, inglês, francês e espanhol, versando sobre temas de estratégias de leitura, o texto literário em aula de LE, a literatura como recurso facilitador no aprendizado da LE, a compreensão leitora de professores no ensino fundamental e o processo de compreensão na leitura em LE. Entretanto, não encontrei a narrativa fantástica como gênero literário analisado e, também, os trabalhos não estão voltados para o público infantil. Dentre os estudos existentes, destaquei os três mais significativos relacionados à Língua Italiana, objeto da minha pesquisa atual:

A primeira tese intitulada *Da indissociabilidade entre ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*, da autora Elisabetta Santoro (2007), pareceu-me significativa porque ela parte da hipótese de que um curso de língua pode sempre estar baseado em textos com função poética, e que o texto

literário pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de uma LE. A tese tem como foco as estratégias de leitura e, também, as produções escritas. Entretanto, o seu público-alvo são graduandos de língua italiana, da FFLCH-USP (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo) e o seu objeto de estudo são textos literários de diversos autores italianos. Para a análise dos referidos textos, a pesquisadora apoia-se, principalmente, na semiótica, proposta por A. J. Greimas, diferentemente da minha, que se pauta na concepção teórica interacionista de Kleiman e Isabel Solé. A semiótica narrativa e discursiva é a concepção teórica utilizada pela autora da tese, tanto para o ensino da língua quanto para a análise dos textos literários.

A segunda tese *Expressões idiomáticas em Rodari: subsídios para a elaboração de um dicionário bilingue (italiano-português)*, da autora Alessandra Caramori (2006), pareceu-me interessante, uma vez que descreve expressões idiomáticas em obras de Gianni Rodari, autor italiano que pretendo pesquisar. O referido estudo remete à elaboração de um dicionário bilingue (italiano-português) de expressões idiomáticas e, portanto, insere-se nas áreas de Lexicologia, Lexicografia e Estudos da Tradução, áreas que são de interesse para a minha proposta de trabalho. Apesar de pesquisarmos o mesmo autor, o meu estudo não se pauta no estudo do léxico; ao contrário, vale-se do texto de modo global. A narrativa fantástica de Rodari será usada, por mim, como uma ferramenta auxiliadora no ensino da Língua Italiana.

A terceira é uma dissertação, intitulada *Um conto de fadas como instrumento de ensino da língua italiana LE a crianças brasileiras*, da estudiosa Sônia Sarubbi (1997); despertou-me interesse por remeter ao ensino da língua italiana, por meio de um conto de fadas, *Branca de Neve*. A sua proposta difere da minha porque aborda o conto, ao passo que a minha visa a trabalhar a narrativa fantástica e, sobretudo, também, porque não utiliza as concepções teóricas de leitura e de estratégias, propostas por Kleiman e Solé, nem a linguagem sob a perspectiva bakhtiniana. Porém, como na minha proposta de estudo, a autora também sugere que a pesquisa do gênero textual escolhido é uma proposta facilitadora da aprendizagem de uma língua estrangeira como o italiano, com suas dificuldades gramaticais e sua natural transparência para aprendizes brasileiros.

Os três trabalhos citados – o primeiro, sobre o ensino da LE pelo uso do texto literário; o segundo, sobre as expressões idiomáticas em Gianni Rodari e o terceiro, sobre o uso de um específico gênero textual, o conto, como auxiliador no ensino da LE – foram leituras que contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa porque me serviram de contraponto.

Desse modo, acredito na relevância desta tese, uma vez que a narrativa fantástica foi escolhida por ser um instrumento incentivador de aprendizagem da LE e que apresenta riqueza de imagens fantásticas e textuais já conhecidas dos adultos e das crianças, que simplificam a leitura por serem narrativas curtas e completas, com uma linguagem acessível ao público infantil; poucas personagens, mas bem definidas, e vocabulário de fácil compreensão. Por isso, para a aprendizagem de uma LE, a narrativa fantástica é oportuna, como ferramenta facilitadora da compreensão, uma vez que as crianças já apresentam familiaridade com essa estrutura textual. Ouvindo-a ou lendo-a numa língua estrangeira, particularmente, em se tratando de uma língua latina, como o italiano, não é difícil para crianças brasileiras acompanharem o desenvolvimento da narração em LE, sentindo-se mais seguras no processo de aprendizagem. Acrescento, ainda, que a leitura fantástica enriquece o vocabulário e libera a expressão verbal, por tratar de temas fantásticos, os quais despertam a criatividade, seduzem e encantam.

A partir da narrativa fantástica, a leitura pode ser compartilhada entre professores e alunos. Combinando a leitura silenciosa e em voz alta, fazem-se previsões, antecipação de ideias, estabelecem-se alternativas, verificam-se hipóteses, recapitulações orais e escritas, e ativa-se, sobretudo, o conhecimento linguístico, textual e de mundo. É fato que os aprendizes, diante de um texto em língua estrangeira, não são leitores idênticos; eles desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem, seja a partir de inferências indutivas, seja guiados pela observação do modelo da segunda língua em comparação com sua língua materna, seja pelo uso do conhecimento prévio (linguístico ou textual) ou ainda pelo conhecimento de mundo.

Com a narrativa fantástica, talvez se possa oferecer-lhes não só algo que já conheçam, mas também algo que possa contribuir para torná-los mais seguros, de modo que dediquem sua atenção à descoberta ou reconhecimento e à assimilação de novas palavras ou conteúdos.

Além disso, cumpre notar que a proximidade de formas linguísticas e gramaticais, nas duas línguas, facilita a aprendizagem do italiano e já estão assimiladas, tornando a compreensão acessível e mais fácil. Nos dois sistemas lexicais, percebem-se relações de facilidades como a semelhança na forma (*castello* – castelo), com apenas uma diferenciação gráfica; os substantivos iguais (*casa* – casa); a identidade de radical verbal (*abitare* – habitar), com diferença somente na desinência; os vocábulos próximos (*azzurro* – azul), com uma pequena diferenciação fonética e, por fim, a identificação na formação do grau superlativo absoluto dos adjetivos (*bellissimo* – belíssimo).

Porém, há dificuldades entre vocábulos, criando, às vezes, falsos cognatos (*gelato* – sorvete, *gelato* – gelado), ou seja, palavras iguais com significados diferentes, ou palavras com raízes diferentes (*finestra* – janela), apresentando dificuldades de se fazer associação, ou, também, a formação do plural (*bambina* – *bambine*) e mesmo os artigos (*i, la, l', lo* – o, a).

O *corpus* da pesquisa constitui-se de três histórias fantásticas de Gianni Rodari. O contexto que será analisado é o curso de apoio de italiano, ministrado para duas meninas e três meninos, com 10 (dez) anos de idade, da escola bilíngue (italiano-português) Eugenio Montale. A referida escola é considerada bicultural pelo fato de levar em consideração as duas culturas e as duas línguas. Recebe alunos italianos, brasileiros, ítalo-brasileiros e, também, de outras nacionalidades, sendo, muitos desses alunos, filhos de casais bilíngues e, assim, oriundos de ambiente favorável ao desenvolvimento de línguas.

As duas culturas são, portanto, bastante presentes no ensino/aprendizagem da escola. As aulas são ministradas em italiano, exceto para os cursos de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil e o calendário e o currículo seguem o modelo italiano. A escola oferece, às crianças brasileiras, um curso de apoio da língua italiana, de três horas semanais, com duração de uma hora cada aula, ministradas durante as aulas de italiano do programa.

Finalmente, considerei que, nesse contexto, fez-se extremamente importante investigar as estratégias das quais se valem os professores, para desenvolver atividades de leitura, com enfoque no ensino do I/LE e verificar se o uso da narrativa fantástica é realmente eficaz nesse ensino. Este pareceu ser o caminho mais adequado para responder às minhas inquietações, como professora de LE para crianças.

Sendo assim, este trabalho é fruto das experiências que vivenciei com as crianças, no ensino da língua italiana. De repente, encontrei-me inserida em um universo bilíngue, em que o ensino tradicional privilegia situações, muitas vezes, artificiais, apesar de contextualizadas e cujo maior objetivo é ensinar formas gramaticais e palavras isoladas. Isso, para mim, já não tinha mais sentido algum. Esse raciocínio e não a preocupação de treinar frases corriqueiras do dia a dia, de discutível utilidade prática, de decorar estruturas fixas e de traduzir palavras fora de contextos, foi o que determinou a proposta da minha pesquisa.

Ensinar uma LE para crianças favorece o desenvolvimento de capacidades intelectuais e mentais indispensáveis à maturação do pensamento e da personalidade, além de auxiliá-las a adequar-se a outros ambientes e contextos sociais diferentes daqueles em que estão acostumadas a viver. Como consequência, isso acarreta uma mudança na visão de mundo: a criança tem, no contato com uma LE, além da possibilidade de ampliar as suas próprias

capacidades intelectuais, a possibilidade de ampliar o seu horizonte. Um horizonte mais amplo significa não apenas pronunciar algumas frases em outra língua, mas, principalmente, poder olhar ao redor de si mesmo, conseguindo mudar valores, pontos de vista e perspectivas, em um mundo em constante movimento.

Percebi, ainda, que o fato de essas crianças estarem inseridas num contexto bilíngue auxiliou no processo de aquisição de outro idioma, o italiano, como uma segunda língua e não exclusivamente como língua estrangeira. De um modo geral, a segunda língua é considerada mais importante na vida do aprendiz do que a língua estrangeira, pois desempenha uma função central onde essa pessoa vive. É a língua alternativa necessária para a sobrevivência em um contexto bilíngue.

Optei pela narrativa fantástica, como foco central e propulsor para o processo de ensino-aprendizagem da língua italiana e descobri o quanto é relevante o fato de a criança estar inserida em práticas reais da língua-alvo, as quais permitem que ela consiga construir a ponte entre o que aprende e o que pode vivenciar no seu dia a dia.

Para finalizar este prólogo, apresento os capítulos que compõem este trabalho de pesquisa.

Capítulo I – Os caminhos teóricos percorridos: iniciei pela discussão da linguagem e gêneros do discurso ou textual com base nos estudos de Bakhtin (1992a), Dolz e Schneuwly (2004a, 2004b); da leitura, tracei brevemente um panorama dos diferentes modelos de leitura e defini a leitura de acordo com a concepção de Goodman (1967), Foucambert (1994) e Kleiman (1989, 2000, 2004) e, por fim, destaquei as estratégias de leitura-compreensão de acordo com o fundamento teórico de Solé (1998).

Capítulo II – A narrativa fantástica no ensino-aprendizagem da língua italiana para as crianças: procurei descrever as diferentes visões de ensino de LE, em situações históricas específicas (década de 1960 em diante), fundamentada nos estudos provenientes de Vygotsky (1998a, 1998b, 2005), Weininger (2001), Revuz (1998) e Coracini (2002); demonstrei o papel da literatura e da fantasia na vida da criança embasada na concepção de Antonio Candido (1973, 2004), Regina Zilberman (2003), Rodari (1964, 1982, 1989, 2001, 2006), Held (1980); e tratei da questão da fábula de Rodari, como é traduzida no Brasil, mas que corresponde à narrativa fantástica, reportando-me ao fantástico, ancorada nas ideias de Jaqueline Held.

Capítulo III – A literatura como experiência lúdica e libertadora em Gianni Rodari traça uma breve biografia do escritor e analisa sua contribuição no âmbito da literatura contemporânea italiana.

Capítulo IV – A escolha metodológica expõe os objetivos e definição geral da metodologia, de acordo com Thiollent (1992, 1997). Ainda, neste capítulo, mencionei o contexto da pesquisa, que é o curso de língua italiana, e a escola, o sujeito, a professora, os alunos, o corpus e as hipóteses de pesquisa. Também fiz as considerações sobre a coleta de dados.

Capítulo V – Dados da Pesquisa apresenta uma análise com enfoque na ação do professor, mostrando uma sequência didática e na trajetória dos alunos. Ainda, neste capítulo, fiz considerações sobre o desenvolvimento dos alunos-leitores (F, G, R, I e S) e procurei sintetizar as questões relevantes, apontadas durante o percurso do trabalho.

Por fim, **As considerações finais** foram feitas após a comparação dos textos iniciais, intermediários e finais de cada aluno, em que se avaliou se houve um crescimento do aprendiz-leitor em construir sentido ao texto, por meio das estratégias e, ainda, a análise da produção escrita final dos alunos.

2 OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

2.1 A linguagem: gêneros

A linguagem está presente em toda nossa vida, e é por meio dela que interagimos com o mundo e nos tornamos seres sociáveis dentro do meio social no qual estamos inseridos.

O desenvolvimento da vida social exigiu que os homens ampliassem o uso das formas verbais de comunicação. Com isso, foi necessário compreender o próprio funcionamento e alcance da linguagem (em sua dimensão verbal): daí os estudos sobre a organização das palavras, a elaboração dos enunciados, a articulação e os efeitos provocados pelos discursos.

De instrumento que ajudava a nomear as coisas, a linguagem passou a ser identificada como elemento de constituição dos sentidos, capaz de não apenas representar como também de criar realidades, exercendo um forte papel direcionador ou redirecionador das relações sociais.

Fundamentalmente, como resultado de estudos realizados sobre a linguagem, três concepções podem ser apontadas:

A primeira concepção considera a linguagem como forma de expressão do pensamento e parte de uma gramática normativa estática, na qual o conceito do “certo e errado” é imprescindível para a distinção do falante. No ensino da língua são valorizadas formas gramaticais pré-estabelecidas, ou seja, um ensino prescritivo sem espaços para as variedades linguísticas, ressaltando a importância das regras a serem seguidas.

A segunda concepção considera a linguagem como instrumento de comunicação e vê a língua como um código ou conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Nessa concepção, a língua é um código e escrever seria o exercício de combinar palavras e frases para formar um texto. Assim, prioriza-se o ensino das estruturas linguísticas que compõem a língua. Os alunos tornaram-se mais ativos no aprendizado, buscando conhecimentos para melhor desenvolverem suas capacidades

comunicativas. Há um melhor crescimento e aproveitamento do indivíduo enquanto ser social e sujeito da comunicação.

Na definição de Émile Benveniste (1976), a linguagem é um sistema de signos socializado porque remete claramente à função de comunicação da linguagem. A expressão “sistema de signos” é empregada para definir a linguagem como um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, um conjunto no qual nada significa por si, mas tudo significa em função dos outros elementos.

A última concepção considera a linguagem como forma de interação, pois, além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, é lugar de interação humana. Sendo assim, na escola, todos os sujeitos passam a interagir. O aluno é visto como sujeito ativo e não um reprodutor de modelos, conseguindo perceber a língua e seu uso de forma mais clara e presente em seu cotidiano, sabendo discernir as diversas utilizações da língua, não apenas aprendendo por meio de repetições e métodos tradicionalistas.

Esta concepção nega as duas anteriores, haja vista que ela é entendida como uma forma de interação humana. A função do indivíduo deixa de ser a de transmitir informações, como na segunda concepção, e de traduzir um pensamento como na primeira, para permitir que “os usuários da língua ou interlocutores” interajam como sujeitos “que ocupam lugares sociais e falam”. (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

O objeto de ensino deixa de ser a gramática normativa para ser os gêneros discursivos. Daí, que essa substituição permite ao aluno conhecer a língua em sua totalidade, propiciando uma visão ampla em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos. O professor revela seu entendimento de que linguagem implica em saber produzir e compreender textos e, principalmente, ter consciência do seu funcionamento. Dessa forma, cumpre dizer que esta concepção privilegia o aluno, a língua é tratada de forma natural, sem artificialidade e os textos são concebidos como unidades de significação.

Na escola, passa-se a exercer uma reflexão sobre a língua, pela qual o indivíduo adquire independência intelectual e elabora várias compreensões daquilo que lhe é apresentado, atribuindo valores e significados de acordo com sua própria visão de mundo.

É essa terceira concepção que será adotada como fundamento teórico na nossa pesquisa. Entendendo que, por meio da linguagem, o homem se reconhece como humano, pois, ao comunicar-se com outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento de mundo e de outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social.

Ressaltando o caráter social da linguagem, Bakhtin (2006) a vê, também, como enunciação, como discurso, ou seja, como forma de interlocução, em que aquele que fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação, interage com um interlocutor, levado por uma intenção, um objetivo, uma necessidade de interação.

Mikhail Bakhtin apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, tese que vigora até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem os produz passaram a ser itens fundamentais dessa concepção.

Essa concepção ganhou suporte nas pesquisas de Lev Vygotsky (1896-1934), que deu início a estudos cuja teoria, mais tarde, veio a ser nomeada “sociointeracionismo”, cujo eixo é que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Vygotsky (1988a) elegeu a linguagem como objeto de estudo. Para ele, a linguagem tem papel fundamental na mediação entre relações sociais de aprendizagem e, portanto, o seu foco principal é o desenvolvimento humano, a partir do processo histórico que o indivíduo está vivendo. O estudioso revela que as funções psicológicas superiores, que são características do ser humano, estão ancoradas, por um lado, nas características biológicas da espécie humana e, por outro, são desenvolvidas ao longo de sua história social. O grupo social fornece o material, signos e instrumentos, que possibilita o desenvolvimento das atividades psicológicas. Isso significa que se deve analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade.

Ainda, segundo Vygotsky (1988a), para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental que ele se insira num determinado ambiente cultural. As mudanças que ocorrem nele, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à sua interação com a cultura e a história da sociedade da qual faz parte. Por isso, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles, ou seja, não é um ato solitário, mas de interação com os outros.

Com base na abordagem sociointeracionista de aprendizagem, referida por Vygotsky (1988a), que defende a ideia de que a linguagem é construída no âmbito das relações sociais, retomamos os conceitos apresentados por Bakhtin (2006), que também concebe a linguagem como forma de interação social, cujo objetivo é a comunicação; comunicação entre falante/ouvinte, entre um eu e um tu, o que pressupõe um princípio geral regendo toda palavra: o princípio de que a linguagem é diálogo. Toda palavra é dialógica por natureza

porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do interlocutor, a quem está voltada toda alocução, a quem o locutor ajusta a sua fala, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias. Na concepção bakhtiniana, o outro é, ainda, o outro discurso ou os outros discursos. A enunciação linguística, o ato de comunicação, tem, portanto, um caráter social e o produto dessa interação social é o enunciado. Como produto de trocas sociais, o enunciado está ligado a uma situação material e concreta e, também, a um contexto amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. Como os atos sociais vivenciados pelos grupos são diversos, conseqüentemente, a produção de linguagem também o será.

O pensador russo insiste na presença do outro para constituir o sentido do texto, pois, segundo ele, nenhuma palavra é nossa, trazendo em si mesma a perspectiva de outra voz: nenhum texto ou discurso constrói-se sozinho, mas se elabora a partir do outro.

Ocorre, daí, o *dialogismo* que é o fenômeno presente em todo e qualquer discurso; é a orientação natural de qualquer discurso vivo, em qualquer direção: um discurso encontra-se com o discurso de outra pessoa. Por isso, todo discurso é compartilhado ou ocupado pelo discurso alheio. O autor acredita que o diálogo é a interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente pela linguagem. Sua preocupação é com a língua enquanto elemento de comunicação e de interação e não como sistema.

Para o autor, o ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua e, a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, os enunciados linguísticos realizar-se-ão de maneiras diversas. Perceber a utilização da língua como um processo com múltiplas e heterogêneas maneiras de realização é essencial para a compreensão do ponto de partida proposto por Bakhtin (1992b) para conceituar o gênero do discurso. A essas diferentes formas de incidência dos enunciados o autor denomina gêneros do discurso.

As reflexões contemporâneas sobre a noção de gêneros discursivos não podem deixar de levar em conta as contribuições de Bakhtin (1992b), cujas ideias têm, atualmente, grande influência sobre os estudiosos da linguagem. A palavra “gênero” sempre foi muito utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1980), é uma palavra usada, desde Platão, para distinguir o lírico, em que apenas o autor fala; o épico, em que o autor e personagem falam; o dramático, em que somente a personagem fala.

Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual. Embasamo-nos em Bakhtin (1992b), que define a enunciação como um produto da relação social, e completa afirmando que qualquer

enunciado fará parte de um gênero. Defende, ainda, que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos.

Gênero vem do latim *genus, generis* que significa família, ou seja, agrupamento de indivíduos ou seres que têm características comuns. Desse modo, os gêneros textuais são agrupados por suas semelhanças; nascem de situações de comunicação que ocorrem em uma mesma área de produção de linguagem. Para Bakhtin (1992b), a competência linguística dos sujeitos vai além da frase ou da oração; ela estende-se na direção do que ele chama de gêneros do discurso, para os quais os falantes são sensíveis desde o início de suas atividades de linguagem.

Assim, os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem e variam de acordo com as diferentes esferas de atividades sociais. Sendo assim, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos. Como as esferas das atividades humanas são muito variadas, os gêneros do discurso também o são, pois incluem desde a curta réplica do diálogo cotidiano até a exposição científica e os modos literários.

Devido à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresenta na vida humana, Bakhtin (1992b) dividiu os gêneros em dois tipos: gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo). A heterogeneidade linguística é o que determina a subdivisão existente entre os gêneros.

Os gêneros primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, o estudioso afirma que, nos gêneros primários, temos um uso mais imediato da linguagem (entre dois interlocutores, há uma comunicação imediata), verificado nos enunciados da vida cotidiana: na linguagem oral, diálogos do cotidiano.

Nos gêneros secundários, existe um meio, que é normalmente a escrita, para que seja configurado determinado gênero. Logo, se há meio, Bakhtin (1992b) assume que há relação mediata com a linguagem, havendo, também, uma instrumentalização. O gênero, então, funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal, em situações de comunicação mais complexas e, relativamente, mais evoluídas: artística, cultural e política. Podemos citar como exemplo o romance, o drama, as dissertações e teses etc. Para uma melhor compreensão desse raciocínio, poderia dizer de forma bastante simplificada que, enquanto a função dos gêneros primários está diretamente relacionada a um contexto imediato e concreto de comunicação, nos secundários, esse vínculo afasta-se da realidade da vida cotidiana.

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin (1992b, p. 278) vê os gêneros discursivos como coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua nessas atividades, ou seja, as concepções das práticas discursivas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional da língua.

Para Bakhtin (1992b), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam como uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado, em situação concreta. Desse modo, conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e a estrutura de composição utilizada.

São três os elementos principais nos quais devemos nos fundamentar para verificar o gênero a que pertence determinado enunciado: o conteúdo temático; o plano de composição e o estilo. O conteúdo temático é o assunto do qual o enunciado vai tratar. O plano de composição alude à estrutura formal dos textos pertencentes ao gênero propriamente dito. O estilo trabalha com as individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas das frases e preferências gramaticais.

Consideremos, ainda, que essas três características principais nada representam se o enunciado não for analisado levando-se em consideração todo o contexto. Ou seja, os enunciados pertencem a uma determinada esfera da atividade humana, são devidamente localizados no tempo e no espaço, considerando, assim, a condição sócio-histórica das pessoas envolvidas no discurso, dependendo de um conjunto de participantes e de suas vontades enunciativas ou intenções.

É no acontecimento da enunciação que a palavra se torna concreta, como signo ideológico, e se transforma de acordo com o contexto em que surge. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.

A partir da afirmação bakhtiniana de que sempre nos comunicamos através de um gênero, podemos compartilhar da mesma ideia se nos reportarmos ao estudioso Schneuwly que observa que a comunicação humana seria praticamente impossível com a inexistência dos gêneros textuais, pois para ele o gênero é um instrumento que media a relação entre sujeito e linguagem.

Dolz e Schneuwly (2004b) acrescentam, ainda, que toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar. Podemos considerar os gêneros escolares como sendo gêneros secundários, já que são mediados pela escrita e se dão em meio de interação social. Esses estudiosos dizem também que o “trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, é realizado sobre os gêneros, sendo que estes são os instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 51). Para eles, os gêneros devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem eles não há comunicação. Ao ser utilizado no ambiente escolar, o gênero, além de meio de comunicação, é também objeto de ensino e aprendizagem, transformando-se, portanto, em gênero escolar. Os autores, ainda, defendem que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 80).

Dolz e Schneuwly (2004b) nos dizem também que os gêneros são ótimos instrumentos para ensinar e aprender língua. Quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de se usar a língua; para esclarecer como os gêneros são instrumentos privilegiados para a aprendizagem, o autor considera que toda aprendizagem se dá não individualmente, mas nas interações sociais. Então, os gêneros são objetos que usamos para nos comunicar, instrumentos de comunicação socialmente elaborados ou, dizendo de outra maneira, instrumentos da comunicação entre as pessoas.

Podemos concluir, dizendo que, na concepção de Bakhtin, os gêneros são considerados produtos de interação verbal porque é levado em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação; para o autor, somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação e é o contexto que determina as características do gênero a ser utilizado.

Na concepção de Dolz e Schneuwly, os gêneros são vistos como instrumentos privilegiados para a aprendizagem, ou seja, o autor considera que toda aprendizagem se dá não individualmente, mas nas interações sociais. Então, os gêneros são objetos usados para se comunicar, instrumentos de comunicação socialmente elaborados ou, dizendo de outra maneira, instrumentos de comunicação entre as pessoas. Mas o instrumento só é útil como mediador se o sujeito se apropriar dele. Nesse sentido, Schneuwly (2004, p. 24) postula que “o instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito”.

A partir das concepções abordadas, vale dizer que, ao compreender o uso da linguagem como interação na sociedade, o aluno amplia seu conhecimento de si e do outro,

num processo dialógico, e passa a utilizar o texto como processo de construção de significados, tornando-se receptor e produtor de sentido.

Dessa forma, o professor proporciona ao aluno a possibilidade de participar do próprio processo de aprendizagem de forma ativa, sejam eles, orais ou escritos, possibilitando uma reflexão sobre os gêneros e, ainda, concebendo um aluno sujeito-autor-leitor de suas próprias palavras e ações. Devolver a palavra ao aluno significa escutá-lo e ensiná-lo a perceber, na palavra do outro, intenções, informações, enfim, o desvelamento da realidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, interagindo via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos.

Partindo dessas considerações, o objetivo fundamental deste estudo é abordar a narrativa fantástica como gênero discursivo e estratégia de ensino, destacando o texto revestido de função social e portador de sentido, enquanto conjunto de palavras, que somente adquire sentido no contexto em que a linguagem é concebida como elemento de interação e não de sistema. Para tanto, reportamo-nos à linguagem enquanto agente construtor de conhecimento e, conseqüentemente, transformador da atividade humana.

Esta pesquisa, então, baseia-se no pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira por meio do gênero discursivo possibilita a oportunidade de se aprender, além da estrutura linguística, aspectos contextuais, discursivos e culturais da sociedade em que foram produzidos. Apoiamo-nos ainda na ideia de que a linguagem não é um sistema estável, fragmentado e imutável de elementos linguísticos idênticos, mas um fenômeno social que possui relação direta com a construção do sujeito, que ouve e assimila as palavras e os discursos do outro, num processo de criação contínua que se efetiva na e pela interação dos interlocutores.

2.2 A leitura

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.

Marisa Lajolo

A sociedade contemporânea exige a leitura da palavra escrita, já que vivemos imersos em letreiros, manchetes de jornais, placas de rua, sinais de trânsito, documentos, rótulos, revistas, livros, entre outros. O cinema, a televisão, a internet e a entrada do mundo virtual nos levam à constatação de que estamos imersos na era da informação, uma era de discursos multifacetados com as quais é preciso conviver e adaptar-se.

Podemos afirmar ainda, em sentido lato, que a leitura está além da palavra, pois compreende também sinais não linguísticos. “Pode-se ler a tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade”, afirma Leffa (1996, p. 10), que concebe a leitura como um processo de representação, efetuado por meio de uma triangulação mediada por elementos indiretos à realidade. Quando olhamos para as ruínas de uma cidade, vemos as ruínas, porém podemos ler seu abandono, o desprezo de seus conterrâneos ao bem público etc. “Ler é na essência, olhar uma coisa e ver outra”. (LEFFA, 1996, p. 10).

Contudo, como lembra Aguiar (2004), a leitura de mundo, indispensável para a leitura da palavra, não pode ser a única a que o sujeito tenha acesso.

Somos leitores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem todos têm acesso ao letramento necessário para utilizar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade e fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A escola assume papel importante na vida dos estudantes, já que, por meio da leitura, fornece os instrumentos para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo, não apenas para o bom desenvolvimento escolar, mas para serem capazes de compreender o contexto atual que os cerca, bem como a situação social, política, econômica e exercer a cidadania.

No entanto, deparamos no dia a dia escolar com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou, ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, mas não é esta a leitura da palavra escrita necessária para o exercício da cidadania e para os desafios da vida.

É comum também nos depararmos com uma prática de ensino de leitura baseada apenas na decodificação de palavras, desconsiderando a construção de sentido do texto, resultando em um trabalho mais tradicionalista.

De Pietri (2007, p. 31), ao relatar sobre o ensino de leitura na escola, menciona que

A leitura de textos na escola tem como objetivo, nessa tradição, a busca de um sentido único, aquele que teria sido determinado pelo autor, e a tentativa de controle desse sentido. A atuação sobre o texto se faz, assim, de modo a não atingi-lo em sua concretude, em sua materialidade, o que confere à leitura escolar um princípio de superficialização.

A visão do autor ratifica que a escola ainda está centrada numa prática tradicionalista e que essa prática não contribui para o crescimento do aluno enquanto leitor, tendo em vista que ele fica preso àquela leitura pronta, pré-estabelecida e não consegue atribuir significados aos textos.

Fazendo uma crítica a esse modelo de ensino, Chiappini (1997) afirma que o aluno deve ser o sujeito do processo de leitura e não um mero receptor de mensagens. Para a autora, deixar o aluno construir os sentidos do texto, faz com que ele seja capaz de extrapolar os limites de um texto e incorporá-lo no seu conhecimento de modo que o faça compreender melhor o mundo e os outros.

Os PCNs (BRASIL, 2001) esclarecem que, para ampliar o método de ensino, o professor deve diversificar os modos de ler, ou seja, deve proporcionar a leitura de uma multiplicidade de gêneros, variar o autor e a época, a fim de que os alunos possam estabelecer vínculos cada vez mais estreitos com os textos. O documento ainda acrescenta que esse método possibilita ao aluno passar de o estágio de uma “leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura” (BRASIL, 2001, p. 71).

Assim, acreditamos que assumir a tarefa de formar leitores dá à escola a possibilidade de ir além de decodificar as palavras do texto ou simplesmente se restringir a perguntas que não levem o aluno a uma reflexão crítica do texto lido. Ao contrário, a escola pode proporcionar estratégias de leitura que o induzam a criticar, a atuar sobre o texto, “a reconstruir o universo representado a partir de indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas” (CHIAPPINI, 1997, p. 10).

Nesse sentido, entendemos que é superada a ideia da escola que ainda trabalha a leitura como uma atividade mecânica, que apenas reproduz aquilo que está explícito no texto, impossibilitando o aluno de entender a língua ou a situação na qual o texto foi produzido. Em outras palavras, estas atividades não os levam a pensar, fazer inferências, buscar a construção de sentidos a partir de contextos linguísticos, históricos e situacionais, mas impossibilitam o desenvolvimento da capacidade de ampliar o conhecimento de mundo.

Entretanto, para a realização de uma prática de ensino mais produtiva, o professor passa a assumir o papel de mediador do processo de leitura dos textos, embora estando imerso a uma série de dificuldades colocadas muitas vezes pela escola e pelo próprio sistema educacional. Em relação a essa questão, os PCNs (BRASIL, 2001, p. 48) esclarecem que cabe ao professor o papel de

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

O professor auxilia o aluno na apreensão do conhecimento, a ter capacidade de desenvolver suas habilidades linguísticas, de ampliar a sua compreensão e transformar os textos que lhe são apresentados. É por meio desta prática que o aluno tem a possibilidade de ampliar o mundo ao seu redor, sua capacidade comunicativa, seja no campo da expressão, na busca de construção do novo, seja por meio da leitura ou da produção de textos.

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos, pois, nela, a criança e o adulto interagem numa relação social específica: a relação do ensino. A criança necessita da mediação do outro para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais. Nesse sentido, destaca Vygotsky (1998a) que a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento do indivíduo.

Compartilhando a ideia do estudioso, podemos dizer que a escola e o professor também são considerados elementos fundamentais para formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam não só para estudar, mas para adquirir conhecimentos e construir sentido ao que leem ou para obter informações para as mais diversas finalidades.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos, com certas garantias, na sociedade.

Então, quando nos remetemos à concepção de leitura como decodificadora linear de um texto, como identificadora das informações fornecidas explicitamente pelo autor, nos dá a ideia de uma visão mecanicista e antiga, porque limitada, mas ainda presente em algumas escolas. Nas aulas de língua italiana, o texto é utilizado, predominantemente, como pretexto para o estudo de regras gramaticais, vocabulário, pronúncia, perdendo a sua função principal

de provocar efeitos de sentido no aluno-leitor, para se tornar apenas o lugar de reconhecimento de estruturas linguísticas, como se o sentido do texto fosse somente a soma do significado isolado de cada palavra.

Essa concepção de leitura, em que o leitor considera o texto como produto acabado, tendo uma intenção ou apenas uma ideia básica sobre o que o autor quer transmitir é, sem dúvida, ultrapassada; mas notamos que hoje essa visão vem se modificando porque a escola está repensando a forma de ensinar a ler, partindo do pressuposto de que leitura não é apenas decifração, mas, sobretudo, construção de significados.

Com base nos modelos de leitura, procuramos mostrar três visões, consideradas dominantes e fundamentais para serem analisadas neste trabalho.

A primeira é a concepção de leitura, como já apontamos, decodificadora da informação. O exercício vai do texto para o leitor, isto é, o processo é ascendente, ou *bottom-up*; o autor do texto tem algo a dizer que deve ser entendido, decodificado; o texto tem sempre o mesmo sentido, em qualquer situação de leitura e o sentido está contido no texto; a decodificação é linear, dos elementos menores (grafofonológica, lexical e morfossintática) para os maiores (construção semântica). Para Kleiman (2004), no modelo ascendente, o leitor faz uso de explicações sintáticas, utiliza pistas formais, palavras gramaticais (artigos, preposições, verbos...) para construir o sentido do que lê. De acordo com a estudiosa, a visão de leitura, nesse modelo, é a de extração de significado em que a compreensão do texto se realiza através do componente textual; o significado é materializado por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais.

Do ponto de vista do ensino de leitura, o modelo ascendente trata de uma abordagem que enfatiza exclusivamente o texto ou a sua decodificação mediante um conhecimento linguístico sólido e efetivo que permite o reconhecimento automático de palavras. O texto, tido como um objeto determinado, faz da leitura um processo passivo de decodificação, não dando espaço à subjetividade do leitor.

A segunda concepção dá prioridade ao processo inverso, que consiste em conceber o processo de leitura como unidades de sentido que já foram antecipadas pelo leitor. A informação vai do leitor para o texto, fazendo uso de um processo descendente, ou *top-down* (do conhecimento prévio do leitor para o texto).

Goodman (1967) definiu a leitura como um processo cognitivo, em que o leitor é a peça fundamental. A partir daí, houve uma mudança na concepção sobre o papel do leitor na compreensão de texto e, conseqüentemente, não só contribuiu como provocou uma nova

maneira de conceber a leitura. O autor acreditava que o leitor contribui decisivamente para a compreensão do texto, utilizando-se de seu conhecimento de mundo, organizado em estruturas cognitivas, para fazer previsões ou adivinhações. Verificou que o leitor mais competente é justamente aquele que faz mais adivinhações acertadas e que o leitor imaturo é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição.

Os trabalhos de Goodman (1967) e Smith (1991) consideram a atividade de leitura uma espécie de jogo de adivinhações. Quanto maior conhecimento o leitor possui em relação ao texto que tenciona ler, maior será sua capacidade de antecipação. Consideram que o bom leitor não lê todas as letras, nem palavras. Ele fixa alguns pontos, de forma a antecipar o sentido do texto e acelerar a leitura. A velocidade da leitura se tornou, assim, um critério de identificação de bom leitor.

Kleiman (2000) afirma que, nessa concepção, o leitor faz uso de pistas semânticas, fazendo hipóteses e antecipações sobre o conteúdo do texto. O foco sai do texto e passa para o leitor. A direção do fluxo da informação passa a ser descendente, iniciando no leitor e procedendo em direção ao texto, que é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor recriar um significado.

Nesse modelo, o leitor faz uso das pistas textuais que lhe permitem confirmar suas hipóteses ou predições, baseadas em seu conhecimento prévio.

Não podemos deixar de considerar que o modelo descendente foi inicialmente elaborado para explicar o processo de leitura em Língua Materna (LM). No caso da leitura em língua estrangeira, as necessidades dos leitores-aprendizes são outras. Basear-se nas estratégias ou no componente cognitivo por meio da ativação de esquemas de conhecimento prévio, não parece suficiente para suprir as insuficiências linguísticas e levar à compreensão, apesar de considerarmos este recurso um tanto motivador, principalmente no início da aprendizagem.

O modelo atualmente dominante de leitura seria o interativo: interação texto-leitor-autor, resultado de processos descendentes e ascendentes, que o leitor proficiente regularia à sua maneira, em função da situação de leitura e de seus objetivos.

A teoria interacionista de leitura procura entender como se dá a interação dos vários níveis do conhecimento prévio do leitor (de mundo, linguístico e textual), necessários à compreensão da leitura, com fatores cognitivos, sociodiscursivos, sociointeracionais (pragmáticos) e textuais. A leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva, em que a compreensão se dá a partir da construção de sentidos de um texto, sendo que todo texto tem múltiplos sentidos, porém não se extrai sentido somente do texto explícito, do escrito. Esse processo depende também da leitura de informações implícitas e da interação dos vários

níveis de conhecimento do leitor com as informações fornecidas pelo texto, não sendo a compreensão do texto apenas uma recepção ou decodificação passiva de informações, mas uma atividade criativa que envolve os processos cognitivos de leitura: decodificação (*bottom-up*) e acionamento de conhecimentos do leitor durante a leitura.

Esse relacionamento vai possibilitando a realização de muitas inferências, denominadas como o processo de produção de conhecimentos a partir da ligação de informações linguísticas explicitadas no texto com o que já se possui, ou seja, com o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante a leitura. Em outras palavras, os conhecimentos armazenados na memória do leitor ou conhecimentos prévios são recuperados durante o processo de compreensão de um texto, via inferenciação. Ele constrói sentidos para o texto por meio da interação de seu conhecimento prévio (processamento *top-down*) e das informações do texto (processamento *bottom-up*). Logo, as associações dos conhecimentos nunca serão idênticas para todos os leitores.

Kleiman (2004) vê a leitura como interação entre autor-texto-leitor, em uma perspectiva cognitiva. O ato de ler é considerado um processo de reflexão sobre o próprio conhecimento, que leva o leitor a uma percepção das relações existentes entre o texto e o seu contexto de leitura e de produção. Assim, não se constitui apenas como um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor do texto, mas sim como um processo de interação, que implica objetivos e práticas socialmente determinados. O processo de interação leitor-autor-texto, segundo Kleiman (2004), possibilita a materialização de significados e intenções dos integrantes do processo de ler. Nesse processo, a ativação dos conhecimentos prévios é de fundamental importância, pois é com eles que o leitor relaciona os conteúdos expostos no texto. Antes e durante o processo de leitura, os conhecimentos já existentes – armazenados na memória a longo prazo (MLP) – relacionam-se aos novos conteúdos do texto, funcionando como esquemas assimiladores, que facilitam a compreensão textual.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2004, p. 27).

Os esquemas prévios do leitor permitem a assimilação dos itens lexicais do texto e, por conseguinte, a realização de inferências sobre o seu tema. Em conjunto com a estrutura textual e os elementos implícitos, os itens lexicais favorecem a compreensão do texto como um todo coeso e coerente.

Para Kleiman (2004, p. 13), a leitura é um processo interativo, pois

[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir sentido do texto [e] [...] porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Kleiman (2004) ressalta que os conhecimentos do leitor são interativos e compensatórios, pois, quando há problemas no processamento textual em determinado nível, outros tipos de conhecimentos podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, através do engajamento da memória e dos demais conhecimentos do leitor.

Dessa forma, pode-se dizer que a compreensão textual é favorecida por três tipos de conhecimento do leitor: o linguístico, o textual e o enciclopédico ou de mundo.

De acordo com Kleiman (2004), o conhecimento linguístico é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável muitas vezes, que abrange conhecimentos sobre pronúncia, vocabulário, regras sobre a língua e também de uso da língua.

O conhecimento linguístico tem papel importante no *processamento* do texto, este entendido como a atividade através da qual as palavras, unidades discretas, distintas são agrupadas em unidades maiores e significativas, chamadas constituintes da frase.

O conhecimento textual é “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que [...] faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos” (KLEIMAN, 2004, p. 16).

Segundo Kleiman (2004), o conhecimento textual acerca das diferentes estruturas textuais e dos diferentes discursos, determinará em grande parte as expectativas do leitor diante do texto. Quanto mais conhecimento textual ele tiver, maior será a sua compreensão.

O conhecimento de mundo faz com que o leitor relacione informações expressas em um texto com aquelas não expressas explicitamente. Dessa forma, quanto mais informação advinda do conhecimento de mundo o leitor tiver, mais previsões ele poderá fazer sobre o conteúdo de um texto, o que facilitará a sua leitura. Além das previsões, o leitor também pode fazer inferências, isto é, deduzir informações não explícitas, mas que são importantes para unir as partes de um texto e alcançar a compreensão.

Conforme Kleiman (2004), o conhecimento de mundo pode ser adquirido formal ou informalmente, ou seja, o leitor precisa ativar seus conhecimentos relativos às coisas do mundo para a produção de sentido a partir do material linguisticamente constituído. Nesse sentido, o conhecimento de mundo ou enciclopédico abarca não só conhecimentos gerais do

mundo, mas também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no espaço e no tempo.

A partir da leitura, há, então, a reconstrução do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre autor e leitor. Assim, a leitura passa de mera recepção passiva à atividade baseada no engajamento e no uso do conhecimento. O leitor, portanto, é orientado não pela lógica do texto, mas pela elaboração do seu pensamento e por seu conhecimento do mundo, que, estando estruturado em esquemas na sua memória, determina suas expectativas sobre a ordem natural das coisas.

Segundo Kleiman, o ato de leitura compreende o uso de mecanismos para a apreensão rápida da informação visual, como a mera passada de olhos (*scanning* ou avistada) que se dá no texto a fim de depreender o tema dos diversos itens que o compõem. Se há um possível interesse acerca de um tema, é provável, então, que o leitor utilize uma pré-leitura seletiva (*skimming* ou desnatamento), lendo seletivamente, por exemplo, os primeiros ou os últimos períodos dos parágrafos, para obter uma ideia geral sobre o tema e os subtemas. Uma vez focalizado um assunto que desperte interesse, é provável que se leia à procura de novos detalhes sobre ele, comparando-se as informações prévias com tais dados.

Segundo Frank Smith (1991, p. 12), “a leitura não pode ser compreendida sem serem levados em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e do aprendizado em geral”. O processo cognitivo da leitura envolve a interação com o vasto universo do indivíduo, incluindo seu conhecimento prévio, pois o sentido não está pronto no texto. A esse respeito, Angela Kleiman (2004, p. 20) afirma:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior for sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos.

Foucambert (1994) reitera que ler é um processo de interação entre texto e leitor, mas, sobretudo, é a construção de uma resposta que integra conhecimentos prévios aos novos conhecimentos que o texto escrito proporciona. Admite que ler é muito mais do que decifrar, uma vez que significa, essencialmente, criar significados. Para Foucambert (1994), o ato de ler implica a criação de significados relacionados às informações que o leitor tem, àquilo que ele já sabe.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; os objetivos da leitura determinam a interpretação que se realiza dos textos que se lê. Para a estudiosa, “o leitor constrói o significado do texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). A leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Ainda para Sole (1998, p. 90), “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa... É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura, consiga transmiti-lo aos demais”.

Pode-se considerar a leitura como sendo uma atividade cognitiva envolvendo a participação de um sujeito, que deve ter algum objetivo em ler. De acordo com Sole (1998), esses objetivos podem ser para obter uma informação precisa ou de caráter geral, para seguir instruções, para aprender, por prazer, etc.

Como diz Isabel Sole (1998), a leitura não é somente um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para ter acesso e apropriar-nos da informação; também é um instrumento para o ócio e a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários; que nos aproxima de outras pessoas e de suas ideias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos em nossa imaginação.

O leitor tem a possibilidade de buscar na leitura a obtenção de significados para consequentes compreensão e interpretação do conteúdo. Por isso, há algumas propostas de pré-leitura, que servem para chamar a atenção do aluno; atividades, durante a leitura, que fazem o aluno entrar em contato com o texto, podendo demonstrar atitudes favoráveis ou contrárias, dependendo de seu ponto de vista; e, por fim, algumas posições que devem permanecer após a leitura. Ela afirma que a compreensão leitora é entendida como a descoberta dos sentidos que cada autor imprime ao seu texto e que se fundem às experiências de cada leitor.

De acordo com Aguiar e Bordini (1993), ler é superar a atividade de decodificação das palavras e utilizar esses códigos como ponto de partida para a produção de sentidos. Essa produção de sentidos se dá na articulação entre o que se lê e o que se sabe sobre o que lê, constituindo, pois, a leitura em um processo tanto mental quanto social.

Para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas, nem adianta saber que os fonemas só fazem sentido quando reunidos em palavras ou frases. Não é suficiente, também descobrir ou compreender as regras do código chamado gramática [...]. A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 16).

A atividade de leitura para Aguiar e Bordini (1993) deve superar a atividade de decodificação e representar uma atividade de interação e mobilização do conhecimento de mundo do leitor em uma atividade de construção de sentido. Na concepção dessas autoras, a partir da leitura, o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Defendem ainda a participação ativa do leitor, a dimensão crítica do ato de ler, ou seja, desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade e a expansão da vivência cultural e existencial, que é a expansão dos conhecimentos e das habilidades intelectuais, por meio do texto literário.

No estudo dessas autoras, enfatiza-se o método criativo, que leva os alunos a assumirem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, já que não há espaço para que eles se comportem como meros receptores e reprodutores de informação. O método criativo associa-se a práticas de caráter artístico, como artes plásticas, artes cênicas, música e literatura. O texto literário sempre se coloca como elemento primordial no ensino da literatura, que é conceituada por elas como primordialmente de ordem estética. Defendem a autonomia da significação do texto literário, daí o uso não utilitário da linguagem e o seu caráter lúdico. A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento e tem como ponto positivo permitir aos alunos que eles se expressem com liberdade. Como coloca Bordini (AGUIAR; BORDINI, 1993), a raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar. Esta depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a motivação. E é a motivação que provoca reação espontânea e intuitiva do sujeito, desencadeando assim o processo criativo.

A leitura embasada na concepção de Aguiar e Bordini (1993) prevê a atitude participativa do aluno, que explora sua criatividade e atribui sentido ao texto, assumindo, desse modo, um papel de leitor-sujeito.

Esses conceitos vêm confirmar que a leitura é uma prática interativa, na medida em que exige a participação do leitor, com suas vivências e experiências, na interpretação e reconstrução de sentido do texto. O leitor, como sujeito criativo e atuante, busca compreender o conteúdo, recorrendo aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Para a compreensão do texto, o leitor traz suas experiências, o que determina, então, leituras diferentes para cada leitor, conforme seus conhecimentos prévios, interesses e objetivos.

Partir na busca do significado, no entanto, não significa dizer que toda e qualquer leitura será aceita. Como salientam Braga e Busnardo (1984), todo texto impõe restrições à

liberdade interpretativa do sujeito. Apesar de ter direito de impor-se, e projetar-se no texto, a liberdade de o sujeito leitor criar significado é limitada pelas restrições existentes na língua, no discurso e no conhecimento de mundo.

Aguiar e Bordini (1993) também compartilham dessa ideia ao dizerem que ler textos literários tem finalidade de emocionar, divertir, garantir a aquisição de um mundo imaginário gratuito, como se fosse um jogo lúdico, e, como todo jogo, a leitura também precisa de regras para que seu andamento seja satisfatório.

Sobre essa ideia, é muito propícia a fala de Eco (2003, p. 12):

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de ambigüidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

Motivar os alunos a formularem suas interpretações e juízos de valor, não significa aceitar que eles se enveredem por entendimentos equivocados, mas possibilitar que eles sejam sim criativos e originais em suas ideias, mas que também se mantenham no nível das interpretações ditas “autorizadas” do texto.

Dessa forma, e considerando que ler em Língua Estrangeira é a capacidade de atribuir sentido às coisas, interagir com o que se lê, interpretar os signos que estão a nossa volta, nossa proposta é romper com os padrões tradicionais que limitam a leitura à simples decodificação das palavras e de tradução linear do texto.

O ato de ler é concebido como uma interação em que o leitor e o autor constroem os sentidos de um texto (KLEIMAN, 1989). A leitura não é aceitação passiva de vocábulos fragmentados, mas é construção ativa de sentido, em que o processo de interação é essencial.

As concepções de leitura presentes nos estudos de Kleiman (2004), Solé (1998), Foucambert (1994) e Aguiar e Bordini (1993) não apresentam contradições e permitem visualizar como o processo de leitura se efetiva enquanto prática social e processo que requer atribuição e construção de significado pelo leitor, que assume sua postura de coautor da obra lida e indo além da decodificação de código escrito.

O conceito em que se baseia nossa pesquisa é a concepção interacionista, uma vez que a leitura é entendida como um processo de produção que acontece por meio da relação dialógica entre dois sujeitos, o autor do texto e o leitor. Dessa forma, a produção de significados, que implica relação dinâmica entre autor e leitor e entre aluno e professor, acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática crítica, ativa e transformadora. É nessa relação dialógica que acreditamos que a leitura deve ser experienciada, como um ato social em que o autor e o leitor participam de um processo interativo.

Acreditamos que o ensino de leitura em Língua Italiana deve insistir na participação efetiva do leitor-aprendiz, com opinião própria, como sujeito da leitura, centrando-se nas estratégias de leitura, de um lado, e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, de outro.

Portanto, compartilhamos a ideia de que o ato de ler é mais do que percorrer com os olhos uma escrita, reconhecendo os sinais e organizando-os em unidades maiores (letra, sílaba, palavra, frase); ler é decodificar pensamentos e/ou sentimentos veiculados na escrita, reconhecendo-a como uma cadeia de conceitos:

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida+textos lidos) para reconhecê-los, significá-los e assimilá-los; processo que dota o leitor da capacidade de ad-mira-ção (olhar que apreende e aprende) e o torna um leitor-sujeito da sua própria história. O ato da leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor, doador de sentidos. (GÓES, 2005, p. 17).

Freire compartilha dessa ideia ao dizer que o ato de ler é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento, um ato criador, um ato político e um ato de libertação, pois possibilita ao indivíduo conhecer, criar, re-criar, transformar os sentidos que vão sendo impostos socialmente e, assim, libertar-se. No entanto, para que assim se caracterize o ato de ler, é preciso superar as práticas monológicas de leitura que estão presentes na escola, e abrir espaço à palavra do outro, ouvi-la, reconhecê-la, respeitá-la:

[...] Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar nosso elitismo, sempre autoritário. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem nada a ver com libertação, nem democracia. (FREIRE, 1984, p. 30-31).

2.3 As estratégias de leitura

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção.

Dell'Isola

A atividade complexa, em que a leitura se constitui enquanto ato de interação, exige competências variadas do leitor. Esse não se resume, nem a um mero decodificador, nem a um sujeito inteiramente autônomo, que leva em conta apenas sua própria história de vida, na interpretação de um texto.

Tratando a leitura como prática de interação, Solé (1998) destaca que ela exige uma postura ativa do leitor. Assumimos, dessa forma, a concepção de leitor desvinculada da ideia de passividade, entendendo-o, ao contrário, como coprodutor, agente do texto lido. Além da necessidade de ativar os conhecimentos prévios, o leitor competente é capaz de fazer leituras de acordo com seus objetivos (SOLÉ, 1998). Ele não é o mesmo leitor sempre, pois não lê os diversos textos da mesma forma, mas utiliza, para cada gênero, estratégias que o façam atingir objetivos predeterminados.

Dessa forma, ele pode fazer uma leitura seletiva, quando precisa encontrar um endereço telefônico em uma lista; por outro lado, é mais detalhista e obedece a uma sequência, caso esteja diante de uma receita de bolo. Não mantém a mesma postura, ao folhear uma revista semanal ou um jornal, pois lê apenas o que lhe convém, passando “olhos” sobre aquilo que não lhe interessar. Porém, toma nota, sublinha o texto, busca fazer relações com o que sabe, quando objetiva apreender conhecimento. Como diversos são os textos, diversos são os objetivos com que o leitor maduro direciona-se a eles (SOLÉ, 1998).

Tais objetivos determinam as estratégias de leitura, bem como a postura física e intelectual que é adotada perante os textos. Contradizendo a leitura idílica, que prevê uma postura ereta e respeitosa, Goulemot (1996, p. 110) assinala que, frente ao texto, podemos adotar diferentes atitudes corporais: *sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé*. Objetivos de leitura diversos acompanham posturas diversas, pois uma leitura por prazer acarreta, evidentemente, uma postura física mais relaxada.

Essas características importantes para o bom leitor são reiteradas nos Parâmetros Nacionais Curriculares Fundamental e Médio, os quais, de modo geral, destacam que esse leitor (BRASIL, 1997, 2000):

- a) constrói significados ativamente;
- b) analisa a própria leitura;
- c) emprega estratégias de leitura;
- d) toma decisões diante de dificuldades de compreensão;
- e) arrisca-se diante do desconhecido;
- f) busca no texto comprovação para justificativas e valida sua leitura com elementos discursivos;
- g) seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendem às suas necessidades;
- h) lê o que não está escrito, identificando os implícitos;
- i) atribui vários sentidos ao texto;
- j) traz ao texto seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios;
- k) pratica constantemente a leitura de textos que circulam socialmente.

Essas características de leitor competente denotam que ele é, acima de tudo, um crítico usuário da língua e que, sem dúvida, utiliza estratégias, mesmo que de modo inconsciente, para alcançar seus objetivos.

Kleiman (2000, p. 49) aponta que as estratégias de leitura podem ser definidas como:

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal, isto é, do tipo de respostas que ele [aprendiz] dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Com base nesta ideia de Kleiman, é possível perceber como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão.

Enquanto leitores proficientes utilizam estratégias de forma inconsciente, o aprendiz-leitor em língua estrangeira, diante dos obstáculos da língua desconhecida, tende a parar, pensar, refletir, reler, fazer previsões, inferências etc. No caso específico da leitura, nossa prática profissional nos mostra que, muitas vezes, esse percurso não é percebido pelo

aprendiz: nem sempre ele tem consciência do tipo de estratégia que utiliza a fim de conseguir seu objetivo, que é o de compreender o texto.

De acordo com Kleiman (2004), as estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor são designados, segundo Kato (1985), pelas estratégias classificadas em estratégias cognitivas. A desautomatização consciente das estratégias cognitivas são denominadas estratégias metacognitivas, que serviriam para autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura (KLEIMAN, 2000). Em outras palavras, ajudam o leitor a escolher a maneira mais eficiente para solucionar o problema da construção de sentido daquilo que lê.

Dentre as estratégias apresentadas nos interessam as cognitivas, na medida em que aparecem como consenso nas pesquisas sobre ensino de LE a crianças, pelo fato de estas ainda não apresentarem maturidade suficiente para refletir sobre seu próprio funcionamento cognitivo.

No que concerne à escolha das estratégias de leitura, podemos dizer que depende do próprio texto, de sua escritura, do gênero, de sua finalidade e do projeto de leitura. A opção por uma ou por outra estratégia depende da situação em que se encontra o leitor e das razões que o levam a realizar a leitura.

Consideramos, portanto, que o ato da leitura não é apenas um mecanismo para descobrir o significado de novas palavras, mas um momento em que existe troca de sentimentos e intenções entre leitor e autor, intermediado pelo texto. Neste processo, tenta-se satisfazer os mais diferentes objetivos que guiam a leitura e quando se trata de aquisição de uma língua, seja materna ou estrangeira, é importante reconhecer a leitura como objeto de conhecimento e facilitá-la através de estratégias que sirvam para melhorar a compreensão de um texto. As estratégias de leitura não são regras que obrigatoriamente devam ser seguidas e, sim, um conjunto de procedimentos, métodos ou habilidades que podem auxiliar o aluno a atingir seus objetivos na leitura. Para Valls (1990), a estratégia tem em comum com os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta.

De acordo com Solé (1998), é necessário ensinar estratégias de compreensão de texto, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de forma inteligente, texto de natureza muito diversa, na maioria das vezes os utilizados durante a instrução. Para Solé (1998, p. 72),

[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...].

O leitor crítico deve ser capaz de filtrar informações durante a leitura de textos que o ajudarão a criar opiniões, ideias novas, modificar conceitos anteriores e considerar que toda leitura envolve um diálogo vivo do leitor com o texto e incitar quem lê a fazer releituras, procurar novos caminhos, novos conhecimentos, num processo de construção individual e social do saber.

Nesse sentido, consideramos que o ato de leitura, compreensão e interpretação de texto é uma prática a ser apropriada pelo aluno, sempre levando-se em conta que a leitura é um processo de interação entre leitor, autor e texto.

Segundo Kleiman (2004), há todo um processo interativo em jogo, em que o leitor se utiliza de diversos níveis de conhecimento que interagem entre si. Kleiman (2004, p. 13) enfatiza que “pode-se dizer com segurança que, sem engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão”.

Partindo desse contexto, é necessária, em sala de aula, a mediação do professor para o desenvolvimento do processo condutor ao objetivo final, que é a transformação do aluno em leitor autônomo e participante desse processo.

Reportamo-nos a Solé (1998, p. 116) para confirmar o conceito de que “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”. Por isso, deve-se fazer com que os alunos participem ativamente do processo, permitindo-lhes verificar e testar as estratégias em ação, em uma situação real e significativa.

O propósito de ensinar estratégias de leitura parte do princípio de que, ao apossar-se dos mecanismos necessários à compreensão e interpretação de textos, o aluno tornar-se-á um leitor autônomo, capaz de desvendar os implícitos presentes na infinidade de gêneros textuais com os quais se irá deparar, não somente durante o período escolar, pois será um aprendizado que se pretende seja incorporado ao seu ato de ler e que o acompanhará para o resto da vida.

A partir do momento que o aluno precisa ter claro o quê, para quê e como ler, implica na prática das estratégias. Há diferentes gêneros textuais e, por isso, também diversas necessidades e/ou expectativas sobre o que se vai ler. Lê-se para buscar informações, adquirir conhecimentos, seguir instruções, por prazer e outras tantas finalidades e, assim, os objetivos

e propósitos específicos para a leitura variam de momento para momento e de leitor para leitor. Segundo Kleiman (2004, p. 30), a maior dificuldade, entretanto, reside no fato de que:

[...] quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Acrescenta, ainda:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2000, p. 51).

Do mesmo modo, o ato de ler terá sempre a sua orientação por meio da elaboração do pensamento e pela imagem que o leitor tem do mundo, e o grande desafio do professor é conduzir o aluno à familiaridade com o texto. Ele poderá provocar esse contato ensinando o aluno a estabelecer previsão e inferência, trabalho que deverá ser efetivado numa interação de cumplicidade. Aluno e professor não devem medir esforços na busca de uma solução conjunta para ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses e partilhar visão de mundo e conhecimentos acumulados.

As estratégias de leitura, segundo Solé (1998, p. 70-75), compõem-se de ações que devem ser utilizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura), sempre contando com a participação ativa e reflexiva do aluno-leitor.

Estas ações terão maior ou menor grau de dificuldade para o aluno, dependendo da clareza e coerência do conteúdo dos textos, do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto e, ainda, das estratégias que ele utilizará para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê.

Quando bem utilizadas, as estratégias ajudarão o aluno na construção de sentido do texto. Uma vez que formar leitores autônomos é fazer com que eles sejam capazes de aprender a partir dos textos, tais estratégias deverão ajudá-lo em qualquer situação e com quaisquer textos. Neste processo, embora o aluno seja o protagonista, o professor, como mediador, também terá um papel de destaque.

Solé (1998, p. 89) deixa claro que as etapas das estratégias de leitura, divididas em *antes*, *durante* e *depois* da leitura para a busca da compreensão textual, são passíveis de trocas; contudo, expõe os passos que poderão auxiliar neste início: “motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento das previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”. Em outras palavras, as estratégias não precisam, necessariamente, seguir uma determinada ordem, já que elas devem adequar-se às necessidades do aluno, de forma individual; dependem, portanto, de sua expectativa em relação à construção de sentido do texto.

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias devem ser as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos lidos, tornando-se alunos-leitores cada vez mais independentes, críticos e reflexivos.

As estratégias de compreensão leitora, elaboradas por Solé são as apresentadas a seguir.

2.3.1 Antes da leitura

As estratégias de compreensão leitora para antes da leitura constituem os seguintes itens:

- antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas e outros;
- levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- expectativas em função do suporte;
- expectativas em função da formatação do gênero;
- expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

2.3.1.1 A motivação para a leitura

O fator principal para dar início à leitura deveria ser, sem dúvida, a descoberta do texto. Entretanto, não é isso que geralmente se pode perceber com relação aos alunos; daí a necessidade de se criar condições propícias ao encantamento do leitor. Cabe ao professor

promover a interação entre o aluno e os textos, criando uma relação de cumplicidade. Seria essa, também, uma forma de transformar o ato de leitura em um desafio estimulante.

2.3.1.2 Objetivos da leitura

Há tantos objetivos, que seria difícil enumerá-los, dado que dependem dos propósitos dos leitores em diferentes situações e momentos. Sabe-se que a leitura serve aos mais diversos interesses e que o leitor lê ora para obter uma informação precisa, ora para obter uma informação de caráter geral, para seguir instruções, para ampliar conhecimentos, para se comunicar, se divertir, para verificar o que aprendeu e tantos outros.

Assim, o professor deve levar o aluno a compreender que os recursos linguísticos são utilizados de forma intencional pelo autor e que, a partir de sua compreensão, é que ele, leitor, vai descobrir as intenções que, muitas vezes, passam despercebidas ao leitor menos hábil neste quesito, que é tão importante quanto a interpretação mais profunda que leva à descoberta dos sentidos implícitos presentes no texto e que o aluno, no princípio, só descobre com a mediação do professor. É aí que entram as estratégias que farão a diferença na hora da compreensão e interpretação dos textos propostos.

2.3.1.3 Revisão e atualização do conhecimento prévio

Ativar os conhecimentos prévios requer do professor toda uma motivação para conduzir esta etapa do desenvolvimento das estratégias. É neste momento que o professor poderá atrair o aluno para uma forma de leitura mais prazerosa, induzindo-o a falar sobre os seus conhecimentos a respeito do assunto do texto. Mesmo que um ou outro aluno não consiga ativá-los, a interação entre aluno/texto, aluno/professor, aluno/aluno servirá como ponto de partida para desvendar ou atualizar os seus conhecimentos prévios, tornando essa etapa a mais produtiva possível. Isso acontece porque é o momento no qual se compartilham conhecimentos.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 13).

2.3.1.4 Estabelecimento das previsões

Toda leitura implica num processo contínuo de formular e verificar hipóteses e previsões sobre o que será tratado no texto. Para estabelecer previsões, o professor poderá conduzir os alunos à observação dos aspectos pertinentes ao texto proposto, tais como a estrutura, título, ilustrações, cabeçalho, o que se conhece sobre o autor, etc. e mostrar-lhes o quanto estes aspectos permitem entrever o conteúdo do texto. Depois, os induzirá a formularem perguntas, objetivando dar sentido ao ato de ler. Por meio das perguntas, o professor poderá inferir a real situação dos alunos com relação à compreensão do texto e propor novas reflexões. Tudo isso ajudará na construção do significado do texto.

2.3.2 Durante a leitura

As estratégias de compreensão leitora para durante a leitura constituem os seguintes itens:

- confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
- localização ou construção do tema ou ideia principal;
- esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta do dicionário;
- formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
- identificação de palavras-chave;

- busca de informações complementares;
- construção do sentido global do texto;
- identificação de pistas que mostram a posição do autor;
- relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- identificação de referências a outros textos.

Tão importante quanto o que se faz antes, é o que se deve fazer *durante* a leitura. Após conseguir-se o envolvimento do aluno com o texto que se pretende ler, por meio das estratégias que o levam a assumir um papel ativo perante o mesmo, inicia-se a atividade de leitura propriamente dita. É aqui que o leitor despenderá todo o seu esforço no sentido de construir uma interpretação possível do texto.

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. as quais precisa compreender o texto. (SOLE, 1998, p. 126).

Durante a leitura, o professor pode optar por diversas formas de abordar o texto com os alunos. Vejamos.

2.3.2.1 Leitura dirigida

Nesta atividade, o professor solicita, à medida que o aluno vai lendo, pequenos resumos para uma melhor compreensão de determinados pontos. Pode, ainda, induzir o aluno a avaliar suas previsões anteriores e tornar a prever a partir do ponto da leitura em que se encontra e também levá-los a fazer perguntas pertinentes ao tema em questão.

2.3.2.2 Leitura partilhada

É outra forma de condução à leitura eficaz. Aqui, professor e alunos leem o texto em trechos e, conforme a leitura vai acontecendo, vão fazendo-se pausas para resumir o

que se leu, solicitar esclarecimentos, fazer novas previsões. Estas previsões feitas mediante hipóteses ajustadas ao desenrolar da leitura baseiam-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor.

2.3.2.3 Leitura silenciosa

Ao longo da vida, este é o tipo de leitura que o aluno vai utilizar mais. É na leitura individual, leitor, autor e texto interagindo, que o aluno vai demonstrar se as estratégias trabalhadas pelo professor surtiram o efeito desejado, o de tornar o aluno um leitor autônomo, que assume uma postura ativa para a produção de sentido, postura essa que faz da sua leitura uma atividade de procura da coerência e busca da compreensão. Essa leitura vai além da decifração de palavras, pois compreende também a assimilação das ideias do autor em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, o relacionamento das ideias presentes no texto e das tomadas de decisão. Nesta atividade, o aluno tem oportunidade de pôr em prática o que aprendeu, prevê, interpreta, erra, recapitula, faz perguntas, volta a prever e vai preenchendo as lacunas que, por ventura, venham a surgir durante a leitura. Articulando as estratégias, quando necessário, ele vai construindo o sentido do texto, transformando a leitura em algo significativo.

2.3.3 Depois da leitura

As estratégias de compreensão leitora para depois da leitura constituem os seguintes itens:

- construção da síntese semântica do texto;
- utilização do registro escrito para melhor compreensão;
- troca de impressões a respeito do texto lido;
- relação de informações para tirar conclusões;

- avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
- avaliação crítica do texto.

É importante ressaltar que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, uma vez que o professor vai, constantemente, retomando aquilo que não ficou claro ao aluno.

De qualquer forma, se está falando de um leitor e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor. (SOLE, 1998, p. 133-134).

Chega-se ao momento de realizar uma interpretação mais profunda, porque o aluno já possui os pré-requisitos desejados para que ocorra a busca dos implícitos do texto. Agora, ele pode identificar com mais clareza, por exemplo, qual é a ideia principal do texto, pode resumir parágrafos ou o texto todo.

A atividade de resumir pressupõe outra de igual ou maior importância que é a revisão da própria escrita. Nesta atividade, o aluno tentará detectar falhas quanto ao que realmente entendeu sobre o texto.

O professor poderá destacar do texto perguntas de resposta literal, mas principalmente, perguntas para pensar e buscar, perguntas de elaboração de respostas pessoais, observando de que maneira o aluno controla o seu próprio processo de interpretação, para, então, certificar-se quanto à eficácia do uso das estratégias e se os alunos, realmente, conseguiram apreender a leitura autônoma.

Acreditamos que, ao se procurar desenvolver estratégias de leitura, não de forma isolada, mas ensinando os aprendizes a combiná-las e integrá-las no processo de leitura, por meio da discussão com o professor e grupo-classe, para fins de negociação do significado do texto, a participação dos aprendizes será efetiva, constituindo-se numa forma de ajudá-los a desenvolver autonomia.

Em se tratando de estratégias de leitura, gostaríamos de salientar que não consideramos a compreensão de um texto escrito apenas como um ato cognitivo. Não perdemos de vista a ideia de Kleiman (2004) de que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Nosso foco, ao usar as estratégias de leitura é, também, orientar o aprendiz a conhecer como o texto funciona e alertá-los para o fato de que há leituras previstas, mas há também muitas leituras possíveis e que nossa intenção é mostrar que não se trata de desenvolver unicamente técnicas de tratamento de leitura como um recurso didático, com objetivo instrumental, mas formar o leitor proficiente, que é aquele que vai além da codificação das palavras ou expressões linearmente ordenadas no texto.

3 A “NARRATIVA FANTÁSTICA” NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS

*Você aprende uma língua estrangeira,
seus olhos se tornam maiores,
seus ouvidos mais aguçados,
seus pés mais rápidos,
suas mãos compreendem o estrangeiro,
este se torna conhecido,
Você aprende uma língua estrangeira,
em você crescem duas asas.*

Ernst Apeltauer

3.1 O ensino de língua estrangeira: língua/literatura

Iniciamos este capítulo descrevendo, ainda que sucintamente, as diversas visões de ensino de LE ou práticas metodológicas, em determinadas situações históricas (década de 1960 em diante), para mostrar de que forma tem sido trabalhada a LE, até os dias de hoje. Nosso objetivo é evidenciar que o uso do texto literário para o ensino da LE sofreu mudanças, no decorrer do tempo, no sentido de que, antes se limitava apenas a uma tradução literal, mas atualmente pode ser utilizado com uma nova visão, voltada mais para a construção de sentido, em uma relação de interação leitor-texto-autor, intermediada pelo professor. Neste sentido, essa retomada de concepções se justifica pela necessidade de promover mudanças no ensino da LE e reiterar que a literatura pode contribuir amplamente, proporcionando ao professor novas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno implique a construção de formas de conhecimento e não apenas na aquisição de normas linguísticas.

Conforme Coracini (2002), predominava, nos anos de 1960, no Brasil, o método tradicional, com ênfase na gramática e na tradução. Acreditava-se na transparência da linguagem e, por isso, o ensino de LE era baseado na transposição da língua materna para a estrangeira: “ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra” (CORACINI, 2002, p. 154).

Já na década de 1970, o método estruturalista-behaviorista (também chamado de método direto) atingiu seu auge. Pressupunha-se uma concepção de processo de ensino-

aprendizagem de LE semelhante ao da língua materna, reduzindo-o à memorização de estruturas em situação de comunicação. Isso significava, conforme Coracini (2002),

[...] expor o aluno à língua estrangeira, em situações de vida cotidiana – embora os diálogos fossem fabricados e obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida – fazê-lo ouvir e repetir as estruturas, até a sua total memorização e total assimilação. O ensino de LE se dava, pois, de forma artificial, com ênfase em exercícios estruturais, esvaziados de significados. (CORACINI, 2002, p. 154).

A concepção behaviorista caracterizou-se como um conjunto de respostas inviáveis a perguntas irrelevantes, com tentativas de adestramento científico na aquisição de uma segunda língua.

Em oposição ao ensino behaviorista, surgem, na década de 1980, no Brasil (década de 1970 na Europa), estudiosos e linguistas que, influenciados pela psicologia cognitiva, propõem a abordagem comunicativa no ensino de LE. Dessa vez, afirma Coracini (2002), a ênfase não está na imitação da forma como se adquire a língua materna, mas na simulação das situações reais de comunicação na língua a ser adquirida e, embora seja preconizado o uso da LE em aula, é recorrente o uso da tradução ou da comparação com a língua materna, quando isso facilita a compreensão de itens gramaticais ou de aspectos culturais. O professor fazia perguntas aos alunos apenas para verificar o uso da forma sintática correta nas respostas. Praticava-se, nesse método, conforme Weininger (2001), um jogo de faz de conta, pois (para exemplificar) ninguém perguntava realmente o nome do colega ao lado, já que o sabia. Nesse sentido, os exercícios não passavam de uma simulação artificial. Essa abordagem, afirma Coracini (2002, p. 155),

[...] embora tenha recebido, ao longo do tempo, influências de diferentes correntes linguísticas [...], continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão capaz de atingir a consciência, e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem.

Já a década de 1990 caracteriza-se pelo avanço dos processos de globalização econômica e cultural, que passaram a exigir competências específicas em línguas estrangeiras, suscitando o desenvolvimento de abordagens mais eficientes. Dentre outras, podemos citar o socioconstrutivismo, o mais difundido, que tem como fundamentação as teorias de Piaget e de Vygotsky (WEININGER, 2001). Conforme Weininger (2001, p. 50), “depois da relevância

subjetiva dos conteúdos, o contexto social ou sociocultural no qual estes conteúdos e as estratégias para o seu processamento têm validade exerce igualmente uma função chave”.

Podemos ver que essas diversas abordagens, mesmo que de maneira diferenciada, assemelham-se na tentativa de evitar o confronto entre a LE e a língua materna, “passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos”. (WEININGER, 2001, p. 156).

Podemos entender que, historicamente, a escola tem desenvolvido, especialmente nas aulas de LE, uma prática de abafar a diferença, de postular a homogeneidade. Afirma Coracini (2002, p. 163):

A escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”.

Entendemos que a produção de sentidos em LE não pode ser reduzida à mera tradução literal, mas a uma tradução que pressupõe uma interpretação dos conteúdos. Considerando que a linguagem não é transparente, a mera tradução de uma língua estrangeira para a materna impede a disseminação de sentidos. Estamos de acordo com Revuz (1998, p. 225), quando afirma que a produção de sentidos é que o “eu da língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna”.

O fato de o aluno não conhecer a outra língua reforça o hábito de se ater à tradução de palavras, como portadoras do significado do texto. Esse hábito “que a escola vem enfatizar com o ensino (embora camuflado com atividades comunicativas) pela gramática e pelo léxico, mesmo na língua materna, reforça, ainda mais, no aluno, o sentimento de impotência diante do desconhecido”, entende Coracini (2002, p. 31).

Tal abordagem, segundo a autora, impede a construção de sentido, uma vez que propõe atividades que transformam a leitura em mero exercício de ler para decifrar códigos e transportá-los para a língua que não lhe pertence, que é do outro.

Construir o conhecimento exige diferentes vertentes, tais como percepção da natureza da linguagem e compreensão de seu funcionamento. Quando se estuda a Língua Estrangeira, há análise e contato com culturas, valores e costumes diferentes e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008a), ao entender o outro, o aluno tende a aprender mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural. O aprendizado é um processo mutável, dinâmico, permanente e sem normas fixas e não é diferente quando se ensina e

aprende uma Língua Estrangeira. A aprendizagem de uma LE não consiste simplesmente em adquirir novas habilidades linguísticas, mas também em aumentar a consciência crítica sobre a linguagem.

Partimos do pressuposto de que o ensino de uma Língua Estrangeira, mediante textos não é apenas decifração, mas construção de sentido, ativando-se os objetivos e o repertório de experiências prévias do aluno.

No tocante a esta pesquisa, entendemos que aprender uma Língua Estrangeira está ligado não só ao binômio língua-cultura, mas engloba também a literatura, por meio de uma nova perspectiva. O texto literário tem muito a contribuir, se não for explorado de forma reducionista, ou seja, somente por meio de exercícios não significativos e puramente estruturais.

Nesse sentido, acreditamos que o uso do texto literário em aulas de língua italiana traz muitas vantagens, já que o professor tem a possibilidade de utilizar esse material sob uma nova concepção, explorando o conhecimento prévio e as estratégias de leitura, os gêneros textuais; analisando os diferentes sentidos que o autor atribui ao texto, de modo que o aprendiz não seja entendido como decodificador de vocábulos que se preocupa apenas com a busca minuciosa dos significados das estruturas do texto, mas como um sujeito que constrói, essencialmente, o sentido do que lê.

Além de apresentar um material vasto e rico, a literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e como cidadão, fortalecendo a sua formação e considerando que ele, mesmo sem ter o perfeito domínio da língua estrangeira, já possui sensibilidade literária e a familiaridade com algumas estruturas de sua língua materna.

Cabe, ainda, dizer que a literatura, como arte que estimula o diálogo do leitor com a vida pelo imaginário, oferece ao leitor a possibilidade de romper com a repetição e a padronização das atividades do cotidiano, que tanto o exasperam, para dar vazão às emoções que sempre cercam o enfrentamento do inusitado. A vivência do inusitado estimulará ainda o exercício da criatividade, da curiosidade, da afetividade, tão importante para a convivência com o imprevisível e o diferente.

O texto literário possui uma característica peculiar que o torna muito eficaz para a aprendizagem de uma língua, uma vez que coloca nas palavras usadas um forte poder evocativo ligado à percepção (adquirida desde a infância e que, muitas vezes, supera fronteiras entre uma língua e outra) e, assim, reativa eficazmente conhecimentos preexistentes, os quais facilitam a abordagem textual e estimulam associações que podem ser úteis no processo de aprendizagem linguística e cultural.

Nessa perspectiva, trabalhamos com três textos de Gianni Rodari, como fonte multifacetada de recursos linguístico-literários, que possibilitam ao aprendiz a ampliação de conhecimento de mundo, textual, aplicabilidade da língua italiana e, especialmente, de construção de sentido.

O foco principal deste estudo com a narrativa fantástica supõe uma leitura voltada não só para o conhecimento da língua estrangeira, mas para o significado do texto no contexto em que está inserido, para que os alunos possam descobrir as diferenças entre um texto da língua cotidiana e um texto literário, potencializando suas capacidades linguísticas e textuais. A presente pesquisa, então, propõe que o professor, ao ensinar a língua estrangeira, envolva nas atividades de sala de aula não somente regras gramaticais, semânticas e de pronúncia, mas, sobretudo, o discurso contextualizado, valorizando a integração entre a língua e a literatura e as diferentes habilidades como a oral, escrita, fala e, principalmente, leitura, rompendo com a visão predominante de que se aprende uma língua estrangeira por meio da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução. O ensino da gramática, embora contribua para a estruturação e entendimento do texto, sempre foi o eixo principal no ensino de línguas em detrimento, muitas vezes, da análise, da compreensão e da construção das ideias do texto, mas podemos dizer que atualmente essa visão está se modificando.

3.2 O papel da literatura na vida da criança

Os textos literários possuem uma “intencionalidade estética” que privilegia a combinação de diferentes elementos da língua para propiciar a “impressão da beleza”. Além disso, os textos literários [...] são textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido das coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos.

Ana Maria Kaufman

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos a possibilidade de formarmos o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre o texto e o leitor.

Na interação da criança com a obra literária mobiliza-se a riqueza dos aspectos formativos nela apresentados de maneira fantástica e simbólica. A criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária adquirirá uma compreensão maior de si e do outro porque terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Para Aguiar e Bordini (1993, p. 14),

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é mero reflexo da mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada...

Assim, a literatura implica o desenvolvimento do psiquismo, pois está relacionada à contribuição que toda forma de arte pode trazer para a humanização da sociedade, possibilitando a ampliação de referências sobre a realidade, a fantasia, a compreensão do mundo, a vivência de emoções e a capacidade de criação.

Deste modo, parte-se da concepção de que a literatura é uma forma de produção cultural, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, também o desenvolvimento emocional e do imaginário da criança.

Por meio da fantasia, a criança consegue perceber-se no mundo, preparar-se para novas experiências, muitas vezes fornecidas pelo próprio livro, fugir às pressões familiares e do cotidiano e realizar-se no sonho, sendo que o texto literário, assim como o brinquedo e o jogo, possui a capacidade de penetrar no mundo íntimo do leitor.

A fantasia, o jogo, a brincadeira são consideradas formas possíveis e eficazes da realidade. Como afirma Rodari (1982, p. 139),

A brincadeira, o jogo – não são uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na

realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir a imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforcem as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções.

Daí a importância da literatura, que ao trabalhar com a fantasia, a imaginação e a criatividade permite à criança “tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário” (HELD, 1980, p. 50).

Para que a literatura possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento amplo da criança, para a elaboração de sua capacidade criativa e de compreensão do mundo, é importante considerar que a criança apenas atingirá um elevado nível de expressão pessoal se tiver a possibilidade de se familiarizar com a linguagem em suas mais diversas e ricas formas de manifestação. Somente assim “descobrirá a linguagem como liberdade, como possibilidade de tudo dizer” (HELD, 1980, p. 215), não tendo restringida a sua criatividade ao uso de uma única linguagem-norma.

Cabe ao professor possibilitar a aproximação entre a criança e a linguagem do livro, buscando enfatizar a ludicidade, a capacidade criativa e a fantasia, uma vez que essas funções potencializam as múltiplas capacidades da criança. O professor, neste sentido,

É um adulto em meio às crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são enfim consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, linguística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas. [...] No fundo, uma única matéria: a realidade, abordada por todos os pontos de vista. Em uma escola desse tipo, a criança não é mais uma “consumidora” de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura [...]. É como se nela não existissem “escolares” e “professores”, mas homens inteiros. (RODARI, 1982, p. 142-143).

A literatura, linguagem artística que possibilita a interação entre autor e leitor, mediada pela escrita, favorece um enriquecimento do psiquismo infantil, tanto em termos de aquisição de significados, no processo de formação de conceito, e informações, quanto em termos de vivências pessoais e de atribuição de sentidos.

Antonio Candido (1972, p. 81) afirma que a literatura exerce função humanizadora na formação do homem, ou seja, ela tem “a capacidade de confirmar a humanidade do homem”. Esta função não está ligada aos propósitos de se ensinar regras de língua, nem tão pouco instruir o sujeito para que atue de acordo com os modelos preestabelecidos socialmente. A literatura

humaniza porque o leitor encontra possibilidade de conhecer tanto a realidade em que está inserido, quanto novos universos. Para isso, a arte literária se vale da ficção como recurso na formação do indivíduo, uma vez que ela sintetiza a realidade do leitor e o ajuda a conhecer-se melhor. Trata-se da compreensão real do “mundo interior” por meio da literatura. Assim, a ficção serve-se de uma linguagem simbólica a fim de ocupar lacunas na experiência existencial:

[...] necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da situação das necessidades mais elementares [...] a literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...]. (CANDIDO, 1999, p. 82).

Essa característica da literatura, tão bem definida por Antonio Candido, faz com que o leitor compartilhe múltiplas vivências da sua realidade com a realidade recriada pela ficção. Por conseguinte, essa identificação entre o texto e o leitor, em uma relação de troca cognitiva, dá-se no fenômeno da leitura. “Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário” (CANDIDO, 1972, p. 82). A literatura promove na criança o desenvolvimento da linguagem e também a liberação da criatividade e esta, por sua vez, seria “a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça a uma ordem social conhecida” (CANDIDO, 1972, p. 82).

Rodari (1982, p. 10) compartilha desta mesma ideia ao afirmar que “o pensamento criativo, seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles”. Reitera que os setores mais poderosos da sociedade não têm a intenção de privilegiar a criatividade e a imaginação, pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar.

Reforçamos a ideia de que a literatura atua na formação do homem, interagindo com a criança por meio da ficção e, a partir dessa atuação, ela conduz o leitor ao conhecimento de mundo e de si próprio. Esse conhecimento, por sua vez, “propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber” (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Cadernatori (1994, p. 23) compartilha da mesma ideia quando afirma que

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Evidencia-se que a partir do momento que o trabalho com o texto literário é suprimido ou se torna pretexto para outras atividades, como, por exemplo, para o ensino da leitura e para o incentivo à formação do hábito de ler, proclama-se indiretamente o caráter dispensável e secundário da literatura. Compartilhamos da premissa de Candido de que, assim como a alimentação, a moradia e a saúde garantem a sobrevivência, também a crença, a opinião, o lazer, a arte e a literatura são bens indispensáveis, pois garantem a integridade espiritual da pessoa. A literatura, como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, é uma necessidade humana “que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175). Assim, é preciso, do ponto de vista individual, ter a consciência de que todos têm direito aos bens materiais e igualdade de tratamento, e do ponto de vista social, criar leis específicas que garantam este modo de ver. Não há indivíduo que consiga viver sem ficção, sem algum tipo de fabulação, já que ela é inerente ao ser humano e está presente em cada um.

Candido destaca que a literatura não eleva nem corrompe, segundo os padrões oficiais, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver. Assim, favorecer o encontro com o texto literário produz consequências consideráveis para toda a sociedade, pois a literatura possui em si um potencial humanizador, compreendido por Candido como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nesse sentido, a literatura torna os indivíduos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o seu semelhante e as mais variadas realidades. Assim, a educação literária², compreendida como processo que possibilita a interpretação e reinterpretação de si, do mundo, dos outros, torna o leitor mais seguro, mais autônomo e o prepara para a não conformação, para a contestação crítica.

A sociedade contemporânea, marcada por uma visão estritamente utilitária do saber e do próprio homem, tem valorizado de maneira contínua a formação cognitiva da criança, em

² Leahy-Dios (2000) menciona que a educação literária deve extrapolar a definição de educação e literatura como são compreendidas usualmente. Ela deve ser compreendida como representação simbólica das sociedades, um complexo processo que envolve a capacidade de atribuição de significados ao mundo circundante, de interação com ele, de transformação nele e dele, constituinte da formação integral de indivíduos dentro de grupos sociais.

detrimento das funções que promovem uma maior autonomia de pensamento e ação. Na concepção de Rodari (1982, p. 137),

Não é, portanto, de se admirar que a *imaginação* nas nossas escolas, ainda seja tratada como parente pobre, em desvantagem com a *atenção* e com a *memória*; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável.

Notamos que, geralmente, não se propõe à criança uma aproximação do livro descomprometida, uma leitura que seja uma atividade em si mesma, sendo mais comum atribuir a leitura como tarefa em função de algum objetivo preestabelecido, como, por exemplo, fazer o resumo da história, comentar as características das personagens, descrever o espaço em que se passa o enredo ou sublinhar os artigos. Desse modo, tolhe-se da criança a liberdade de dialogar com o texto, de atribuir seus próprios sentidos à obra, de fazer interagir as suas vivências, a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor.

Ao trazer a literatura para a sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições diante dos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens e criando novas situações. Desse modo, as próprias crianças vão construindo uma nova história, uma história que retratará sua vivência, ou seja, sua própria história.

A conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa única realidade e o levam a viver as emoções em parceria com as personagens da história.

A literatura, portanto, apresenta o caminho para o resgate da vivência; ou seja, como arte da palavra, ela pode renovar o mundo e possibilitar a sua transformação, dando à criança a oportunidade de aprender brincando em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias.

3.3 O “fantástico”

[...] o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito.

Jaqueline Held

A escolha de narrativas fantásticas ou, de acordo com a tradução brasileira, de “fábulas” de Rodari, para o ensino/aprendizagem da língua italiana em cursos para crianças, se justifica, nesta pesquisa, por se tratar de textos em que o aprendiz terá a oportunidade de experimentar uma nova linguagem, liberar sua criatividade e imaginação, ampliar suas referências; e, também, por eles oferecerem estruturas narrativas já conhecidas pelas crianças. Dessa forma, acreditamos que a leitura proposta será uma atividade agradável para as crianças e estimulará sua sensibilidade, explorando as potencialidades da língua por meio de combinações fantásticas e da escrita lúdica.

A palavra latina fábula deriva do verbo *fabulare*, conversar, narrar, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral. *Fabulare* deu origem ao substantivo português *fala* e ao verbo *falar*. Em italiano, temos *fiaba*, conto fantástico e de origem popular, em que agem seres humanos e criaturas com poderes mágicos como magos, fadas, gnomos e bruxas e, ainda, animais ou objetos falantes. Como exemplo de *fiaba*, podemos citar as fábulas de Perrault. Temos, também, *favola*, que significa conto, também de origem popular e fantástica, mas com a diferença de apresentar sempre uma moral. É uma narração com personagens imaginárias, geralmente animais, plantas e seres inanimados. Como exemplo de *favola*, temos as fábulas de Esopo. Porém as “fábulas”, ou seja, as narrativas fantásticas de Rodari, que analisaremos na nossa pesquisa, renovaram, de certa forma, a fábula tradicional, colocando-a em relação com a realidade contemporânea. As histórias têm, como protagonistas, personagens do mundo atual, os ambientes e as experiências são os de crianças dessa época, em que elas podem conhecer ou viver, diferentemente das fábulas tradicionais, que refletem um mundo antigo e distinto do que temos hoje.

Desse modo, optamos pelo termo “narrativa fantástica” para nomear os textos breves de Rodari, já que apresentam as mesmas características do conto, gênero literário contemporâneo por excelência, em parte devido aos princípios de composição que regulam a escrita moderna, o que resulta em textos sintéticos e temas tirados das situações vividas pelo homem atual (BOSI, 2002).

Quanto à sua história, no século XIX, viveu uma época de destaque, ao lado das outras formas artísticas, passando a ser cultivado dentro de contornos estruturais e característicos mais definidos. Na segunda metade desse século, a publicação de contos cresce, assim como a de romances. Entretanto, é no século XX que atinge seu apogeu como forma erudita ou literária cujos autores brasileiros são vários: Monteiro Lobato, Aníbal Machado, Alcântara

Machado, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, Dalton Trevisan, Osmar Lins, João Alphonsus, Moacir Scliar, Irene Lisboa e tantos outros (MOISÉS, 2006).

Apresentou variações ao longo do tempo, porém manteve o aspecto estrutural basicamente constante. Diferentemente do romance, o conto apresenta apenas uma unidade dramática, possuindo um só conflito, o que se justifica por ser uma narrativa mais curta que o romance. Devido a essa característica, o conto desconsidera as divagações, por apresentar um “flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo” (SOARES, 1997, p. 9). Daí o caráter artístico do contista, ao selecionar os elementos essenciais para sua elaboração.

O flagrante do conto compara-se ao do fotógrafo (MOISÉS, 2006), pois da mesma forma que o fotógrafo busca concentrar-se num ponto e não em toda a cena, focalizar o que lhe é principal, surpreender através de um flagrante, também o contista seleciona a situação narrada, procurando dar a ela a dramaticidade necessária para a exploração do conflito.

Em função da extensão, o aspecto temporal, espacial e o número de personagens acabam por apresentar menor relevância. O conflito se passa em dias, horas; portanto, passado e futuro não interessam, a não ser que sejam importantes para a exploração do núcleo dramático. O espaço é limitado pela ação, ou seja, há um espaço central escolhido pelo autor para vivenciar o conflito; outros espaços, quando existem, são apenas panos de fundo para a ação.

Podemos pensar que, assim como Rodari, na Itália, Monteiro Lobato, no Brasil, demonstrou sua preocupação com as leituras destinadas às crianças, idealizando um modo diferente de levar a fantasia aos pequenos leitores. Se refletirmos sobre a fábula em Lobato, devemos pensar na adaptação como processo característico da produção literária do escritor, não apenas no reaproveitamento das narrativas de Esopo e La Fontaine, mas também na retomada de elementos do folclore e da tradição popular, como a Cuca e o Saci, nas narrativas do Sítio. Sobre essa questão podemos nos reportar à ideia da estudiosa Alice Áurea Penteado Martha (2001, p. 7), quando ela diz que a estrutura das narrativas de Lobato é mais elaborada e inovadora, uma vez que, “num processo de “bricolage”, duas histórias caminham intercaladas: as aventuras das crianças fora do Sítio e os fatos da fábula tradicional”.

Embora a obra de Rodari tenha sido traduzida no Brasil como fábula, percebemos que ela não condiz com o conceito de gênero textual fábula que se tem na literatura. As fábulas que conhecemos são pequenas narrativas em que animais são as personagens principais e o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais, que poderiam ser bons, maus, inteligentes, não muito espertos, vingativos, gulosos, ardilosos, entre outros.

Geralmente esses animais são representados por raposas, lobos, ovelhas, formigas, cegonhas e cigarras, sendo que cada um deles representa características tipicamente humanas, como por exemplo, o leão representa força e poder, o cordeiro representa a ingenuidade, a raposa simboliza a esperteza. Desse modo, essas narrativas apresentam explícita ou implicitamente uma lição de moral e servem inicialmente, para distrair, moralizar, entreter e, também, educar, construir e perpetuar valores. Além da moralidade, esse gênero apresenta uma estrutura relativamente fixa, contendo situação inicial, obstáculo, tentativa de solução, situação final e, por fim, a moral. Diferentemente das fábulas tradicionais, os textos de Rodari apresentam personagens retirados da vida quotidiana como caixeiros viajantes, padeiros, pescadores, motoristas, com características fantásticas ou mesmo da gramática, como a vírgula, a letra “h”, entre outros. Podemos dizer que a narrativa de Rodari é caracterizada pela pequena extensão, apresenta um hibridismo tanto das personagens como das histórias, nos remetendo sempre ao universo surreal, onde muitas vezes o desfecho da história é um texto-jogo, ou seja, cujo final dependerá da ativa participação do leitor.

É muito provável que as fábulas escritas que chegaram até nós tenham existido durante muito tempo como narrativas orais tradicionais, o que fez esse gênero remontar sua origem a estágios muito arcaicos da civilização. A fábula encontra-se em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos, fato que lhe dá um caráter universal, decorrente, sem dúvida, de sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. A grande maioria das fábulas tem como personagens animais ou criaturas imaginárias (criaturas *fabulosas*), que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos ou positivos) dos seres humanos. Os gregos chamavam a fábula de *apólogo*, palavra usada também para designar uma pequena narrativa que encerra uma lição de moral.

Na história do Ocidente, houve grandes autores de fábulas. Na Grécia antiga, o mais famoso deles foi o escravo grego Esopo, que viveu entre os séculos VII e VI antes de Cristo. Revela a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus apólogos foram registrados de forma literária, mais tarde, por outros autores. O mais importante deles foi o romancista Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo.

No século XVII, na França, viveu o mais importante fabulista da era moderna: Jean de La Fontaine (1621-1695). Além de compor suas próprias fábulas, La Fontaine também reescreveu, em versos franceses, muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro. É dele a fábula mais conhecida de todo o Ocidente *A cigarra e a formiga*.

Sabemos, também, que os grandes livros de fábulas italianas nasceram antes dos outros e que, no século XVII, em Nápoles, Giambattista Basile escreveu, no livro *Pentameron*, as fábulas, escritas em dialeto napolitano, chamadas *de peccerille*, que significa conto para crianças. Toscana e Sicília são duas regiões italianas que apresentam uma representativa quantidade de fábulas reunidas. Dentre vários fabulistas podemos citar Montale (1880), Pitre (1885), Idelfonso Nieri (1889), Domenico Comparetti (1835-1927) e Gianfranco d'Aronco (1953). Em Veneza, é importante lembrar o renomado pesquisador de dialetos vênets, Domenico Giuseppe Bernoni, que dedicou às fábulas algumas de suas várias obras (em 1873, 1875 e 1893). Na região dos Abruzos, podemos citar duas antologias bastante ricas: os dois volumes de textos dialetais de Gennaro Finamore (1836-1923). Em Palmi di Calabria, Letterio di Francia transcreveu uma coletânea, publicada em 1929 e 1931, sobre diversos narradores, apresentando contraposições consideradas as mais ricas e preciosas que já foram feitas na Itália.

A presença da fábula na literatura contemporânea será pesquisada por Rodari nas obras de Trilussa e Moravia. Rodari ocupa lugar de destaque no universo da “fábula” ou narrativa fantástica contemporânea italiana, assim como Italo Calvino e Luigi Malerba.

Acredita-se que sua popularidade, resistência através dos séculos e seu trânsito entre culturas tanto ocidentais como orientais estejam ligados à característica formal simples do gênero, transformando, no decorrer do tempo, em obras clássicas muitas das narrativas conhecidas, que têm sido usadas com objetivos pedagógicos.

No entanto, mesmo o cerne da fábula mantendo-se igual em todos os lugares em que se evidenciou seu surgimento, há diferenças de temática e estrutura de povo para povo, devido às culturas diferenciadas que a cultivaram. Italo Calvino (2003, p. 18) afirma, em sua obra *Fábulas Italianas*: “A fábula, qualquer que seja sua origem, está sujeita a absorver alguma coisa do lugar onde é narrada – uma paisagem, um costume, uma moralidade, ou então apenas um vago sotaque ou sabor daquela região [....]”.

Contudo, a fábula tem servido a propósitos diferentes ao longo da história. Na Grécia, foi exaltada como recurso retórico por Aristóteles (1998), em sua obra *Arte poética e retórica*, sendo defendida como um bom recurso persuasivo para os oradores.

Em Roma, a fábula de Esopo ganhou adaptação de Fedro e foi utilizada para criticar a sociedade. Já na era Medieval se recorreu às fábulas a fim de recheiar os sermões católicos de exemplos de conotação moralista e para denunciar, de forma satírica, esse mesmo poder da Igreja.

As fábulas do poeta francês Jean de La Fontaine (1661-1695) surgem no século XVIII, em meio à emergência da infância como categoria social. É ainda nesse autor que identificamos a primeira ligação forte da forma literária fábula com o gênero de literatura infantil.

Segundo Coelho (2000, p. 94), a literatura infantil, através da história, transformou em obras clássicas do gênero muitas narrativas conhecidas como folclore popular e foi durante o Romantismo, na França do século XVIII, mais especificamente, que esse processo começou a tomar forma e que a própria ideia de literatura para crianças começou a ser mais largamente explorada.

A literatura infantil divide-se em dois momentos: a lendaria e a escrita. A lendaria nasceu da necessidade que tinham as mulheres de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito. Os primeiros livros infantis surgiram no século XVIII, quando da escrita das histórias contadas oralmente. Foram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo.

O início da literatura infantil pode ser marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros *Mãe Gansa*, *O Barba Azul*, *Cinderela*, *A gata Borralheira*, *O gato de Botas* e outros. Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carroll. No Brasil, a literatura infantil pode ser marcada com o livro de Andersen *O Patinho Feio*, no século XX. Após, surgiu Monteiro Lobato, com seu primeiro livro *Narizinho Arrebitado* e, mais adiante, muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o prazer e, principalmente, o gosto de ler. (CADERMATORI, 1994).

O estudioso alemão André Jolles, na obra *Formas Simples*, estudou a literatura infantil e elaborou uma oposição teórica entre “formas simples” e “formas artísticas”. A criação dos mitos tem sua origem incerta no tempo, remetendo-nos aos primórdios, quando algo que foi criado passa a fazer parte do cosmos. A ausência de autoria, ou autoria incerta leva André Jolles a classificar os mitos como “formas simples”, opondo-se às formas artísticas. As primeiras são, segundo o autor, produtos do inconsciente coletivo, constituem arquétipos; as segundas provêm do trabalho criador do artista, sendo, portanto, individuais. O conto, para Jolles (1930, p. 195), é uma forma simples, já que “entendido como forma simples apresenta uma linguagem que permanece fluida, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante”, diferentemente da novela, que é um exemplo de “forma artística”, porque “leva a marca do eu criador, é produto de uma personalidade criadora, que tenta representar uma parcela peculiar da realidade, segundo seu ponto de vista único, compondo um universo fechado, coeso, sólido” (JOLLES, 1930, p. 194).

A literatura infantil tem, portanto, a função de, através da palavra e da imagem, do sonho, da fantasia e da imaginação possibilitar às crianças o entendimento do mundo em que vivem e em que constroem, aos poucos, seu próprio conhecimento. Enriquece, ainda, o psiquismo infantil tanto na formação de conceitos e informações quanto nas vivências de emoções em parceria com personagens da história e, sobretudo, na atribuição de sentidos.

É neste contexto que se insere o nosso estudo, ou seja, o ensino de LE para crianças por meio da narrativa fantástica do escritor italiano Gianni Rodari, que utilizou a fantasia em sua obra, demonstrando singularidade e originalidade.

O termo fantástico origina-se do latim *phantasticus*, *a, um*, que, por sua vez, provém do grego *phantastikós*, que significa fantasia. No domínio comum, segundo Houaiss (2001), esse termo pode significar: “1- aquilo que só existe na imaginação, na fantasia; 2- caráter caprichoso, extravagante; 3- o fora do comum, extraordinário, prodigioso; 4- o que não tem nenhuma veracidade, falso, inventado”. Essa definição nos remete ao que é criado pela imaginação, ao que não existe na realidade. Em contrapartida, em *O imaginário no poder*, Jaqueline Held (1980, p. 18) esclarece que “o autêntico imaginário não nos afasta da realidade, ao contrário, permite-nos restituí-la”. Se o imaginário não modifica a realidade enquanto fato físico em si mesmo, pode libertar-se dela e de suas imagens primeiras, já conhecidas e, ultrapassando as representações sistematizadas pela sociedade, criar, fingir, improvisar novas imagens e novas relações entre objetos, inusitadas e improváveis, num processo cognitivo cheio de *afetividade*. Seguiremos os preceitos de Held, para explanarmos nossa reflexão sobre o fantástico.

A literatura fantástica tornou-se, especialmente nas últimas décadas do século XX, um importante tópico da literatura contemporânea.

Na concepção de Held, a literatura fantástica está vinculada ao imaginário pessoal do leitor. Ela define que:

A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem. (HELD, 1980, p. 234).

Sobre a imaginação e a fantasia, Gianni Rodari, em *Gramática da fantasia*, observa que essas palavras permaneceram restritas, por bastante tempo, aos estudos de História da Filosofia (RODARI, 1982). Para Hegel, tanto imaginação como fantasia são determinações da

inteligência, “mas a inteligência como imaginação, é simplesmente reprodutiva, como fantasia é, ao contrário, criativa”, explica-nos Rodari (1982, p. 137).

Tradicionalmente, as narrativas fantásticas contêm personagens tanto reais quanto imaginárias, como reis, rainhas, príncipes, princesas, camponeses, crianças, fadas, bruxas, feiticeiras, dragões, duendes e vários outros. Referem-se a um universo de sonho e de desejo em que podem ocorrer transformações e metamorfoses (de coisas e de seres) que seriam impossíveis em nossa realidade. O espaço é fora do espaço, fica *Num reino distante...* e o tempo é mítico, fora do tempo: *Era uma vez, há muitos e muitos anos....* A autora Jaqueline Held se utiliza do termo fantástico (com o qual classifica os contos de Perrault, Grimm e Andersen), os quais, para ela, preservam o conteúdo mais essencial dos contos tradicionais.

A partir da intrusão do elemento insólito, ou seja, da “intrusão de um elemento extraordinário num mundo ordinário” (HELD, 1980, p. 65), poeticamente traduzido por uma “pecinha que se desregula. Um ínfimo grão de areia entre os seres que povoam o mundo normal. Um rateio no impecável desenvolvimento lógico das causas e dos efeitos” (HELD, 1980, p. 66), a narrativa fantástica aborda a indefinição entre duas explicações: sonho ou acontecimento concreto, simplesmente, inexplicável dentro dos padrões conhecidos.

Para a autora, os limites entre sonho e fantasia que dariam a medida do fantástico. Held atribui importância ao clima que se cria na leitura de tal obra à medida que é ele o elemento fundamental de envolvimento do leitor. Além disso, a partir desse envolvimento, os limites entre esses dois mundos se dissolvem.

Mais do que em certos temas ou em certos personagens, a essência do fantástico reside antes em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece. (HELD, 1980, p. 26).

O limite entre sonho e realidade desapareceria e o leitor experimentaria a sensação de dúvida sobre aquilo que lê.

Esse jogo estabelecido entre o real e o imaginário seria o mais próximo possível das vivências infantis. Desse modo, a narrativa fantástica, que brinca com os limites entre os mundos real e irreal, permite à criança a reflexão e recuperação de um sentido outro para a leitura da literatura infantil e a leitura de seu mundo.

Portanto, podemos dizer que a literatura fantástica infantil transita, brinca na ponte entre os mundos, os dois mundos, real e imaginário, e introduz elementos que podem parecer

dísparos entre si, mas que criam uma nova forma de encarar o mundo, tanto no que se refere ao literário quanto ao da criança.

A literatura fantástica pode ser mencionada, ainda, como a narrativa da modernidade por excelência, uma narrativa essencialmente urbana, que deslocou o cenário da ação da floresta encantada para a cidade grande. O próprio homem, na verdade, é fantástico, pois tem em si a faculdade humana de transcender à realidade.

Para Gianni Rodari (1982), em *Gramática da Fantasia*, as fábulas populares serviram de base para as mais diversas *operações fantásticas* e foram matéria-prima para as criações de Perrault, dos Irmãos Grimm e Anderson, entre muitos outros.

Devemos, principalmente, a Charles Perrault e aos Irmãos Grimm a compilação e organização do acervo desses contos tradicionais europeus na materialidade da palavra impressa. Andersen, também, contribuiu para eternizar histórias que embalsamaram sua infância, além de criar, com toda sua genialidade, histórias totalmente novas e personalíssimas. Assim, na gênese histórica da literatura infantil europeia, estão a imaginação e a fantasia.

Os irmãos Grimm reuniram fábulas e narrativas populares e transcreveram-nas para fortalecer a língua alemã. Já Andersen utilizou as bases das fábulas populares tradicionais para resgatar sua própria infância e criar, em sua literatura, uma fábula nova, repleta de significações pessoais, de personagens românticos e objetos cotidianos envoltos num mundo de sensibilidade mágica, com uma linguagem que alcança uma completa comunicação com a criança.

Com a animação dos objetos mais simples, Andersen consegue “efeitos de estranhamento e amplificação absolutamente artesanais”, nas palavras de Rodari (1982, p. 50), que o considera ainda “o criador da fábula contemporânea: aquela em que temas e figuras do passado abandonam seu limbo para agir no purgatório, ou no inferno, do presente”.

Podemos nos reportar também aos italianos Italo Calvino, responsável pelo trabalho de recolher e reescrever as lendas populares da tradição italiana por volta dos anos de 1950, e, também, Luigi Malerba, que, como Rodari, revela um fascínio pelo universo da narrativa fantástica e das histórias populares.

Finalizamos nossa reflexão sobre o fantástico observando que este termo se associa à apreensão do real, pois “não passa de forma de conteúdo de um mesmo referente, o real, apreendido não como substância vaga, mas como recorte expresso de visão antropológica específica”, como sintetiza de forma precisa Eliana Yunes (1981, p. 9), em *O lugar da fantasia na literatura Infantil*.

Enfim, o *fantástico*, considerado como uma forma de apreensão e recriação do real a partir das potencialidades do imaginário foi utilizada por Rodari, em sua obra infantil, muitas vezes em narrativas às quais o *fantástico* confere a peculiaridade que tornou imortal a literatura infantil rodariana.

Tomamos, portanto, decisivamente a “narrativa fantástica” de Rodari como ferramenta para o ensino da língua italiana porque o escritor tem a capacidade de não só incitar a brincar e a jogar com a língua, mas, sobretudo, de estimular a ver a realidade com outros olhos, alcançando um resultado muito mais eficiente, fazendo do ato de ensinar um exercício dinâmico e alegre.

4 A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA LÚDICA E LIBERTADORA EM GIANNI RODARI

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria –, é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação.

Gianni Rodari

4.1 Vida e obra do autor e sua contribuição para o universo da literatura infantil contemporânea

A escolha de aprofundar os conhecimentos sobre o autor italiano deve-se ao fato de não haver no Brasil um estudo sobre sua obra. Grande pensador da relação entre literatura e infância, Rodari é considerado, ao lado do amigo Italo Calvino, um dos maiores fabulistas modernos italianos. No Brasil, o livro mais conhecido é certamente *Gramática da fantasia*, traduzido em 1982, no qual o autor desenvolve os preceitos da “Fantástica”. O italiano Gianni Rodari foi professor primário, jornalista, escritor, poeta e estudioso de Pedagogia. Ganhou os mais importantes prêmios literários, dentre eles, o Prêmio Andersen (1970), considerado como o Nobel da Literatura Infantil. Ele contribuiu para a renovação da literatura infantil e ocupa lugar de destaque no cenário das letras italianas. Nasceu em Omegna, província de Novara, na região do Piemonte, em 23 de outubro de 1920. Em 1929, aos 9 anos, transfere-se para Garivate, província de Varese, na região da Lombardia. Em 1937, obtém o diploma de professor primário, no Instituto de Magistério Manzoni de Varese. Em 1938, matricula-se na Faculdade de Letras da Universidade Católica de Milão, mas logo abandona o curso. Durante o ano letivo 1939-1940, quando a Itália estava em guerra, Rodari dava aulas. Em 1941, é aprovado em concurso para professor, em Uboldo (Saronno). Em 1943, ele serve o exército em Milão e, ainda, neste mesmo ano, aproxima-se de militantes comunistas e filia-se ao PCI (Partido Comunista Italiano). Durante os anos de 1943-1945, inicia sua carreira de jornalista e escritor. Trabalha para a revista *L'Ordine Nuovo*, da Federação Comunista de Varese, e para o jornal *L'Unità*, em Milão. De 1948 a 1950, inicia o seu trabalho com produções infantis

jornalísticas, como *La domenica dei Piccoli*, *Il Novellino del Giovedì*, *Il libro dei perché*, *La posta dei perché*, e literárias como *Il libro delle filastrocche*, *Il treno delle filastrocche*, *Il romanzo da Cipollino* e *Il viaggio della freccia Azzurra*. Em 1950, muda-se para Roma e dirige a revista Infantil *Pioniere*. Suas primeiras histórias são escritas para um público de crianças e seus contos dirigem-se tanto para o público mirim quanto para o público adulto.

O escritor começa a trabalhar no jornal *Paese Sera*, em dezembro de 1958, e lá permanecerá até a sua morte, em 1980. Em 1960, a editora Einaudi publica *Filastrocche in cielo e terra*. Neste mesmo ano, Rodari começa a escrever para o *Corriere dei Picccoli*, publicação destinada a crianças de classe média. Em 1962, ainda pela Einaudi, são publicados *Favole al telefono* e *Il pianeta degli alberi di Natale* e pela editora Mursia é publicada a fábula *Gip nel televisore*. Em 1965, recebe o prêmio Antonio Rubino do *Lions Club* de Sanremo.

Para o escritor, os temas sobre política escolar, psicologia e pedagogia são alvo de reflexão crítica. Em 1973, participa do Movimento de Cooperação Educativa, que organiza encontros abertos com professores da rede escolar italiana. A partir dos *Incontri con la fantasia* – *Encontros com a fantasia*, desenvolvidos como curso de aperfeiçoamento na cidade de Reggio Emilia, é elaborado o livro *Grammatica della fantasia*. Publicado na Itália em 1973 e no Brasil em 1982, nesse livro, o autor desenvolve os preceitos da *Fantástica*, método que, por meio da arte, das fábulas, das poesias, da imaginação, faz com que o aluno aprenda sobre o mundo exterior e interaja com ele. Desde sempre preocupado com a formação cultural e linguística de crianças e adolescentes, o escritor considera o livro *Gramática da fantasia* mais do que um livro teórico, um apanhado de experiências, exemplos e exercícios propostos com a finalidade de inserir a imaginação na educação, especialmente no ensino de línguas e literaturas.

O livro sofreu, de certo modo, um reducionismo no âmbito escolar, que o converteu em meros jogos de palavras, quando, na verdade, é um modo de pensamento criativo e divergente, uma possibilidade de liberdade e de descobrimento do aluno como sujeito cultural, que utiliza a literatura como recurso de aprendizagem. Rodari mostra, em 45 pequenos capítulos, como uma aula pode tornar-se criativa, agradável, instigante, mesclando a literatura com notícias de jornais, fatos históricos, geográficos, o que, atualmente, já é prática comum em sala de aula.

Na opinião de Ruth Rocha (1982, p. 7), que fez a apresentação da obra para a edição brasileira, “se o livro se resumisse à primeira parte, da qual como uma verdadeira fonte jorram, literalmente, idéias repletas de mil e uma sugestões, riquíssimas de invenções, já seria

um livro importante”. Para a escritora, o livro constitui um aparato teórico e metodológico muito útil para o professor, pois as sugestões são relevantes à medida que são trabalhadas de modo significativo e não se resumem a mero momento lúdico da aula sem objetivos precisos.

Rodari, leitor assíduo, revela que não é um escritor somente para crianças, uma vez que se dá conta de todo seu repertório teórico. No último capítulo da *Gramática da fantasia, Fichas*, o autor fornece algumas definições conceituais e indica leituras para o aprofundamento de determinados temas. Suas histórias apresentam um cenário de fundo político, irônico, satírico, principalmente, no início dos anos de 1960.

Calvino, assim como Rodari, também sente um fascínio por histórias populares e pelo mundo das “fábulas”, ou mesmo por narrativas fantásticas, como se lê neste trecho do artigo intitulado *Gianni Rodari: Uma Pedagogia da recriação do mundo*:

O quadro de influências expressivas para a obra rodariana se completa com as experiências do francês Perrault e do dinamarquês Andersen, que estabelecem um original modelo de narrativa fantástica que incorpora as lendas populares através da doação de uma nova escrita no horizonte da modernidade, sublinhando a atemporalidade da fantasia. Qualquer que seja a realidade, ainda haverá lugar para a atmosfera mágica das fábulas, lendas, cantigas e mitos, porque na alma do adulto restará sempre um estado latente da criança que nos habita com seu imaginário fértil, que assegura o eterno retorno do homem à sua essência. (DE PAOLI, 1980, p. 64).

Rodari criou os preceitos da *Gramática da Fantasia* com base em um escrito, de Novalis, pseudônimo do escritor alemão Georg Philipp Friedrich. Segundo Novalis, se tivéssemos uma fantasia, assim como temos uma lógica, estaria descoberta a arte de inventar.³ Essa frase foi decisiva para que Gianni Rodari desenvolvesse um trabalho raro no ensino de línguas e literatura. Ele experimentava uma inquietação criativa que o levou a buscar nas palavras um meio de manifestar sua visão de mundo, e sua expressão artística através da escrita sempre esteve ligada ao conceito da fantasia, à capacidade de saber lidar com o irreal, até mesmo com o insólito, de forma que essa relação provocasse uma reação ao senso comum. Ao conhecer o surrealismo, entendeu que aquela técnica artística era o espaço ideal para praticar a proposta de Novalis: a fantasia como ferramenta de criação. O surrealismo seria apenas um exemplo de liberdade produtora que Rodari propõe.

A valorização artística do inconsciente e do irracional proposta por André Breton em seu manifesto surrealista de 1924 acarretava inevitavelmente a desconstrução do que estava

³ Gilbert Durand (1972), no seu livro *As estruturas antropológicas do imaginário*, mostra que não há ruptura entre o racional e o imaginário e que no processo de produção e aquisição de conhecimentos, a imaginação desempenha papel essencial.

estabelecido socialmente. Os surrealistas tiveram importância fundamental na formação de Rodari, já que propunham a derrubada de totens e a releitura de tabus. A fantasia era a porta pela qual esses artistas propunham que se entrasse para que a vida tivesse novo sentido que não aquele já enrijecido pela burguesia dominante.

Para Rodari, era fácil aceitar a proposta de enfrentar, através da fantasia, uma sociedade baseada em valores morais decadentes. Era justamente a chave dialética de que ele precisava e que iria aplicar em seu conceito de binômio fantástico. Sempre trabalhando com a dialética, Rodari (1982, p. 21) também estabelece um vínculo com Nietzsche e sua vontade de poder quando afirma que “a vida nasce da luta, e a mente se desenvolve na luta”.

A partir desse ponto de vista, o escritor criou o conceito de binômio fantástico, no qual, segundo palavras do próprio Rodari (1982, p. 22), “as palavras não estão presas ao seu significado cotidiano, mas libertas da cadeia verbal da qual fazem parte cotidianamente”. Trata-se de libertar os termos para que a imaginação os use como ferramentas e não se prenda a eles como correntes. O uso de binômios, isto é, de dois termos estranhos conjugados, ajuda a criar o atrito necessário para o desenvolvimento da fantasia e, por consequência, da história. Ele exemplifica mostrando que dois termos que se ajustam gramática e ideologicamente, como, por exemplo, *cachorro* e *osso*, têm muito menos potencialidade de gerarem uma nova ideia ou uma história interessante do que os termos *cachorro* e *armário*. Um cachorro que mora em um armário é mais interessante do que um cachorro que gosta de roer ossos. A “luta” entre dois termos aparentemente inconjugáveis forma o binômio fantástico, porque essa conjugação dialética vai trazer novos sentidos às palavras e novas fantasias à imaginação do narrador que tenta conjugá-las.

Rodari (1982, p. 22) serviu-se da imagem de um armário, retomando o armário pintado por De Chirico no meio de uma bela paisagem clássica, entre oliveiras e templos gregos, e que nos faz imaginar, como ele mesmo diz, que “talvez estivesse repleto de vestidos, talvez não: mas certamente estava pleno de fascínio”.

Outro aspecto importante do livro, que merece ser destacado, é que um dos maiores ensinamentos é o de aceitar o erro como parte do aprendizado. Para Rodari (1982, p. 35) “muitos dos erros das crianças não são erros, são criações autônomas das quais se servem para assimilar uma realidade desconhecida”. Na concepção de Rodari, em cada erro existe a possibilidade de uma história, pois através do erro criativo, podem-se subverter as histórias conhecidas. Adicionar às fábulas, por exemplo, modernidade, ou inventar papéis para suas personagens pode representar para as crianças mais novas uma maneira de lidar com medos e desafios apresentados pelas fábulas. Um Lobo Mau que use o *Google Maps* para localizar a

casa da vovozinha é uma mudança que aproxima a criança da história e gera um espaço lúdico em que novas questões são trabalhadas. Como escreve Rodari (1982, p. 36), “errando é que se aprende, diz o velho ditado. O novo ditado poderia dizer que errando é que se inventa”.

Ainda nesse livro, Rodari introduz o conceito de texto-jogo, cujo final dependerá da ativa participação do leitor, anunciando jogos interativos da época da informática.

As fábulas, como foram chamadas na tradução brasileira – quando, na realidade, se trata de narrativa fantástica –, são material permanente na teoria de Gianni Rodari. Como ele próprio escreveu (1982, p. 130) a respeito de uma história, “sua solução final foi sugerida pela mente matemática e pelo coração”. Estética e ética se equilibram, segundo ele, na importância de uma narrativa.

Ele publicou também vinte e oito livros infantis de contos, parlendas, poesias, teatro e histórias, como *Era duas vezes o Barão Lamberto*, publicado na Itália em 1978 e, no Brasil, em 2001. Narra a história de um velho e excêntrico barão que tinha vinte e quatro doenças, cada uma iniciada por uma letra do alfabeto, e contratou empregados para repetir seus nomes dia e noite. O barão tem um sobrinho que se interessa por sua herança. Misteriosamente, o barão é sequestrado e morre, mas o inesperado acontece e ele volta a viver. Do desfecho, fica fácil compreender o título da história. Outro livro que merece ser mencionado é *Fábulas por telefone*, publicado em 1962, com edição brasileira datada de 2006. É um livro considerado um dos preferidos do autor. Foi traduzido em vários países, como: Espanha, Alemanha, Portugal, Lituânia, Macedônia, Grécia, Bósnia e Coreia. Nele estão reunidas as histórias do senhor Bianchi, contadas com a criatividade e o espírito irreverente de Gianni Rodari.

O livro apresenta histórias curtas, porque são narradas, por telefone, por um caixeiro-viajante à sua filha, antes de ela dormir. Como ele era representante comercial, precisava viajar muito, mas mantinha seu hábito: todas as noites, telefonava para a menina e contava uma história. Eram sempre episódios curtos e rápidos, pois falar ao telefone custava caro. Entretanto, o senhor Bianchi não falhava: ora era uma aventura de Joãozinho Vagamundo, ora uma travessura da pequena Alice Cai-Cai; ora falava de uma cidade com doces, ruas de chocolate ou, então, de uma estrada que não levava a lugar nenhum. Estão nesse livro as narrativas que analisamos: *O palácio de sorvete*, *A rua de chocolate* e *A bala instrutiva*.

Para Rodari, *Fábulas por telefone* reafirma a ideia de que ler é como um jogo, em que as apostas são feitas pelas forças criativas de quem narra e de quem escuta. Neste momento, é importante que nos reportemos à opinião de Luigi Malerba que, na introdução do referido

livro, afirma que as fábulas sempre existiram e sempre existirão, já que satisfazem o prazer de ouvir e narrar.

Por meio de sua obra, Rodari nos revela que a literatura, infantil ou não, deve mostrar de forma poética o cotidiano dos homens, repensando seus ideais e suas vivências. O escritor assinala a fome como uma das grandes tragédias do século XX, tanto a fome do corpo como a da alma e afirma que ambas precisam ser nutridas; talvez por isso seus textos reflitam essa ligação com o alimento. O ato de comer tem para o autor um significado simbólico, pois para ele comer torna-se um ato estético. Contudo ele sabe que esta fome não é apenas material, estendendo-se também à alma. Encontramos principalmente na metáfora alimentar, que tira o alimento da mesa e da boca, seus lugares normais para o pensamento, e o reapresenta por meio do jogo, no texto literário. O alimento aparece sob a forma de objetos que são comidos, como podemos observar nas histórias: *O palácio de sorvete*, *A rua de chocolate* e *A bala instrutiva*, entre outros.

Toda a obra de Rodari é caracterizada por uma escrita extremamente fantástica, *nonsense*, surreal, lúdica e divertida, que recupera as cantigas de tradição oral, explorando suas técnicas de invenção, combinações fantásticas, fábulas ao contrário e erros criativos. Esses erros, cometidos pelas crianças, são, segundo ele, criações autônomas que podem dar lugar a várias histórias criativas e instrutivas.

Suas personagens são pessoas comuns da vida quotidiana. São pescadores, motoristas de ônibus, pedreiros, guardas, caixeiros-viajantes, crianças, mães, velhos, mas com características surreais, sendo transformados em seres fantásticos. Para Rodari (1982, p. 39), “lógica” e “imaginação” caminham juntas; a imaginação “nasce da intuição de um vínculo novo entre dois elementos que o acaso aproxima”, confirmando a ideia de vários escritores de que uma das formas mais irresistíveis de envolver o aluno é pela fantasia, que proporciona uma leitura lúdica e agradável, não convencional e sistematizada do mundo. Nesse sentido, a fantasia abre espaço para a criatividade, autonomia e exploração de sentidos e significados. No prefácio do *Il libro degli errori* (1964, p. 3), o autor diz:

Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lagrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia molto costosa.⁴

⁴ Vale a pena um menino aprender chorando aquilo que pode aprender rindo? Se colocássemos juntas as lágrimas derramadas nos cinco continentes por causa da ortografia, obteríamos uma cascata para desfrutar na produção de energia elétrica. Mas eu acredito que seria uma energia muito cara.

Sendo o lúdico uma necessidade estabelecida para a relação entre leitor e obra literária, uma vez que precede e facilita a desconstrução do conhecimento e estimula a percepção, a nossa escolha por esse autor justifica-se porque faz repensar, continuamente, o papel da escola e do ensino da língua italiana pela literatura. O autor já afirmava, na década de 1960, que a escola tem necessidade de um ato revolucionário. Em *Uma escola grande como o mundo*, Rodari (1964, p. 137) afirma:

Existe uma escola grande como o mundo
Nela ensinam mestres e professores,
Advogados, pedreiros, televisores, jornais,
Cartazes de rua,
O sol, os temporais, as estrelas.

Esta escola é o mundo inteiro
Como é grande:
Abra os olhos e você também poderá ser aprovado.

A nossa proposta compartilha com a “escola grande como o mundo” na qual acreditava Rodari. Nesse texto, ele menciona não só a família, agentes sociais, a comunidade, mas, sobretudo, o professor, para que contribua por um saber que rompa os limites da sala de aula e dos muros da escola. Nessa perspectiva, a criança/leitora não será mais uma simples consumidora ou receptora de valores, cultura e leituras mecânicas, mas uma criadora e produtora de valores, de cultura e de sentido na realização de suas leituras.

Para o estudioso, imaginação e fantasia são palavras sinônimas se considerarmos o termo criatividade como significado comum entre elas. De acordo com Rodari (1982, p. 140), a criatividade é o mesmo que *pensamento divergente*, isto é, a capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência:

É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes, que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo.

Segundo Rodari, é relevante questionar o senso comum e desconstruir os totens e tabus, atribuindo sempre um novo e subjetivo significado às palavras, pois para este estudioso criar é fundamental como exercício de subversão, utilizando a cultura, com espírito crítico e com capacidade interpretativa. Notamos que a leitura da narrativa fantástica rodariana pode ser tomada como uma experiência lúdica pelas crianças, mas ela é considerada “subversiva”

pelo autor, na medida em que liberta das amarras da convenção e das significações impostas como verdades, abrindo possibilidades para que novos sentidos e realidades sejam criados, permitindo aos sujeitos que se abram às experiências e se tornem capazes de “formar-se” e “transformar-se”.

Concluimos, portanto, que a tríade educação, curiosidade cultural e criatividade é a base preconizada por Rodari para um desenvolvimento saudável do pensamento e que os seus textos, segundo Valeri e Genovesi (1973, p. 18), têm uma “função provocatória” e preparam o senso crítico do leitor: “il gioco rappresenta un continuo superamento della realtà dal momento che chi si appresta a giocare riguarda l’oggetto, per il suo *poter essere*”⁵ (VALERI; GENOVESI, 1973, p. 57). O jogo, para os autores, assim como em Rodari, não está somente para o divertimento, mas para uma atividade séria de criação.

É importante lembrar que para o crítico e escritor Luigi Malerba, Rodari é um fabulista moderno que consegue, mediante seu trabalho de criação, unir não só o jogo e sua contestação, mas também a fantasia e a pedagogia, a tradição e a atualidade, de uma maneira única, por meio de suas manobras fantásticas e irreverentes, nos levando ao universo da imaginação.

⁵ O jogo representa uma contínua superação da realidade a partir do momento que quem se predispõe a jogar se refere ao objeto, para o seu poder ser.

5 A ESCOLHA METODOLÓGICA

O mais importante não é saber: é nunca perder a capacidade de aprender.

Leonardo Boff

5.1 Objetivos e definição geral da metodologia

A metodologia adotada para esta pesquisa é a qualitativa, uma vez que se insere na categoria pesquisa-ação. Entre as várias metodologias, escolhemos a pesquisa qualitativa, que é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade. Ocorre a relativização da objetividade, a não neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade (ANDRÉ, 1999).

Segundo Thiollent (1992, p. 15), “uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação”. Trata-se de uma ação problematizadora, merecedora de investigação e análise, em que o pesquisador desempenha um papel ativo dentro de uma estrutura de relações participativas. Para ele, todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas envolvidas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Ao adotar esta metodologia de pesquisa, a atitude dos pesquisadores deve ser sempre de escuta e de elucidação dos diversos aspectos da situação, sem imposição de suas concepções próprias. De acordo com Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio limitado”.

A investigação, conforme sugestão de Thiollent (1997), ocorrerá em três momentos, assim denominados: exploração (conhecimento) da realidade investigada; planejamento e desenvolvimento do trabalho conjunto com a professora (plano de ação, visando a mudanças

nessa realidade); averiguação posterior dos efeitos do trabalho conjunto, na apropriação dos conhecimentos da professora e no seu trabalho de sala de aula.

Thiollent (1992) afirma que há dois riscos principais: o da manipulação, quando não há interrogação acerca dos pesquisadores intervenientes, e o fato de chegar-se a muita participação e pouco conhecimento. O estudioso alerta para a manutenção de algumas condições de pesquisa e de algumas exigências de conhecimento associadas ao ideal científico, pois esse tipo de investigação se torna insuficiente quando desprovido de questionamento próprio à pesquisa científica. Reforça a ideia de que a atitude de pesquisador deve ser dupla, ou seja, de observador crítico e de participante ativo.

A pesquisa-ação promove a participação de integrantes do contexto escolar na busca de solução para os seus problemas, observando, descrevendo e planejando ações (THIOLLENT, 1992). Esses princípios orientam-se pelo estudo das situações reais e pela intervenção na situação de pesquisa, com estreita relação entre pesquisador e pesquisado. Enfim, a tarefa mais desafiante, a partir da pesquisa-ação, é a de buscar uma investigação-intervenção mais crítica e calcada na realidade concreta dos grupos envolvidos, buscando conhecer cotidianamente a realidade investigada, ampliando as possibilidades de intervenção significativas. É importante lembrar que a necessidade de distanciamento da prática, para poder analisá-la com racionalidade, é fundamental na pesquisa, para que o material coletado e analisado, depois de algum tempo, possa ser utilizado pelo professor para fazer crítica sobre as estratégias empregadas com isenção e distanciamento.

Com efeito, o que nos incentivou a desenvolver este estudo foi a possibilidade de refletir sobre a formação da consciência (aí incluída a consciência metodológica) do professor-pesquisador diante dos desafios profissionais.

Esta pesquisa pautar-se-á pela indissociabilidade entre teoria e prática, pois elas são necessárias e complementares nos processos pedagógicos.

5.2 O contexto da pesquisa

5.2.1 A escola e o curso de língua italiana

[...] a característica fundamental de uma escola deveria ser a da sua “transformabilidade”, ou seja, da possibilidade do

usuário assumir em seus confrontos uma atitude não mais de aceitação passiva, mas de uma intervenção ativa e criativa sobre seu próprio modo de ser...

Gianni Rodari

A escola italiana Eugenio Montale é o local escolhido para a pesquisa, como apoio ao curso de italiano oferecido aos alunos que vêm de outras escolas brasileiras ou bilíngues e têm pouco ou nenhum conhecimento da língua italiana. Trata-se de um curso cujo objetivo é reforçar o aprendizado e inserir o aluno no novo contexto cultural e linguístico. Tem cinco meses de duração, carga horária de três horas semanais, divididas em três aulas de uma hora cada e ministradas durante o curso de italiano do programa e após o término das aulas. Trabalha com alunos de nível iniciante ou básico.

Ao longo dos cinco meses, a língua é ensinada como comunicação, com atividades integradas que desenvolvem a fala, a compreensão oral, a escrita e, principalmente, a leitura.

A escola Eugenio Montale foi fundada e constituída em 15 de outubro de 1982 e denominada até então como Sociedade Educacional Eugenio Montale, por um grupo de pais italianos comprometidos com a produção de uma proposta pedagógica de base filosófica e humanista. Em sua origem, as preocupações que nortearam a criação da escola foram não só a necessidade de assegurar a italianidade dentro do espaço escolar a cidadãos residentes no Brasil e/ou a cidadãos brasileiros que por ascendência ou não, mantivessem relações significativas com a cultura italiana, mas também a ideia de que o ensino poderia ser compreendido como um processo muito mais amplo, não reduzido somente ao acesso a informação. A escola é particular e é, desde a sua origem, uma escola bilíngue ou bicultural, já que tem como referência a cultura italiana e brasileira, com títulos de estudo legalmente reconhecidos pelo Governo brasileiro. A Eugenio Montale se configura como uma resposta da comunidade ítalo-brasileira às próprias necessidades e exigências educativas e formativas. É mantida por uma Associação Educacional, sem fins lucrativos, o que indica que o resultado alcançado em suas atividades reverte para a própria Instituição.

Oferece uma estrutura ampla, com uma biblioteca razoavelmente equipada, que disponibiliza livros em português e italiano. Há livros didáticos, de artes, de literatura, gramáticas, enciclopédias e dicionários. O acervo é constituído, na maioria, por doações feitas pelos pais dos alunos ou entidades italianas.

A biblioteca é considerada um espaço de acesso e socialização da leitura, só que, no mundo de hoje, para a maioria dos alunos, como observamos na Montale, é menos atraente do que o laboratório de informática, que comporta um número razoável de computadores.

Podemos dizer que a preferência dos alunos é por se fazer pesquisas e leituras no computador e não na biblioteca, uma vez que o suporte papel começa, aos poucos, a competir com a inclusão digital, como o livro eletrônico, multiplicando-se a possibilidade de difusão da informação em níveis nunca antes imaginados.

Mesmo assim, percebemos que, de certo modo, as práticas de leitura literária ainda não são incentivadas plenamente na escola, dando-se prioridade, na maioria das vezes, a estudos histórico-biográficos, presos a rígidas categorizações de estilos, que utilizam o texto como pretexto ao ensino gramatical, que desconsideram gostos e identidades, que se baseiam em fragmentos descolados do contexto, enfim, que não formam leitores contestadores, sensíveis e imaginativos. Infelizmente, ao contrário do que se percebe, ainda não se desperta, com frequência, o gosto pela imaginação, pelo lúdico que a leitura literária pode proporcionar.

5.2.2 Os sujeitos

5.2.2.1 A professora

A partir da nossa disponibilidade como professora-sujeito e professora-pesquisadora, na escola Eugenio Montale, decidimos que o nosso objeto de estudo é o processo de aprendizagem dos alunos, enquanto leitores. Desse modo, o enfoque é criar estratégias que busquem alternativas facilitadoras de leitura em LE e o seu uso diversificado e dirigido, levando os alunos a ler e escrever de forma, cada vez mais, autônoma e produtiva e permitindo que possam apreender as relações e o sentido dos conteúdos dos textos.

Refletir sobre o papel do professor-investigador como agente de mudanças, atuando na produção de conhecimento e na reconstrução de novas práticas educativas e intervindo nos elementos do seu cotidiano, é o fator mais presente neste nosso estudo. Assim sendo, o professor assume o papel de orientador, mediador, facilitador da aprendizagem, fornecendo as condições necessárias para que a aprendizagem seja efetiva.

Nosso foco é no trabalho que incentiva e valoriza a leitura literária, mas não da visão mecanicista, ou seja, que pretende apenas reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, mas da leitura como um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s).

5.2.2.2 Os alunos

A turma pesquisada compõe-se de cinco alunos, duas meninas e três meninos, com 10 anos de idade. Todos são descendentes de italianos, sendo que dois expressam-se na língua italiana em família e, os outros três não. Estão no nível principiante ou básico e são oriundos de outras escolas brasileiras, italianas ou bilíngues, como espanhol, e estão regularmente matriculados no 5º ano do ensino fundamental. Pertencem a um nível social médio-alto e convivem, na maioria das vezes, com as duas culturas, seja por meio da escola como da família. Serão usadas as letras iniciais de seus nomes para identificá-los: F, G, I, R e S.

O aluno F é brasileiro, descendente de italianos, entrou, recentemente, no curso, é proveniente da escola brasileira *Santa Clara* e encontra-se no nível básico da língua italiana. Apresenta dificuldade na escrita, na expressão oral, na leitura, mas tem boa compreensão da língua. Compreende melhor, pois sua irmã já está na escola há mais tempo e fala algumas palavras com ele, em italiano. Em casa, os pais não conversam em italiano.

O aluno G é brasileiro, de origem italiana e está no curso há pouco tempo. É recém-chegado da Austrália e vai ficar no Brasil por três anos (seu pai deve trabalhar em São Paulo por um período e, depois, se mudam para outro país). A mãe é brasileira e o pai italiano. É filho de um casal bilíngue e fala as duas línguas em casa. O aluno encontra-se no nível básico da língua italiana, mas não apresenta dificuldade de compreensão da língua. Na escrita, confunde o português com o inglês e, oralmente, se expressa com dificuldade, o que ocorre, também, com a leitura.

A aluna I é gêmea do aluno G, é brasileira, de origem italiana e está na escola há pouco tempo. Também vai ficar no Brasil por três anos, devido ao trabalho do pai. Conforme citado anteriormente, os pais são bilíngues e, por isso, ela também se encontra em ambiente favorável ao desenvolvimento da língua italiana e portuguesa. No que concerne à língua italiana, a aluna possui menos dificuldade para expressar-se em italiano, em relação ao irmão. Compreende, lê e escreve com mais facilidade, mesmo realizando inferências com sua língua materna.

O aluno R é brasileiro, de origem italiana. Faz pouco tempo que frequenta a escola, é recém-chegado da escola bilíngue português/espanhol *Miguel de Cervantes*. No que se refere à língua italiana, não escreve, lê com esforço e, oralmente, se expressa com muita dificuldade. O seu sotaque é carioca bem acentuado e, às vezes, confunde a pronúncia do italiano com a do espanhol. Os pais não falam no idioma italiano com ele.

A aluna S é brasileira, não é de origem italiana e entrou recentemente na escola. É recém-chegada da escola brasileira *Rio Branco*. Encontra-se no nível básico porque escreve e fala no idioma italiano, com dificuldade. Esforça-se ao ler, mas compreende a mensagem do texto com facilidade. Em casa, não fala em italiano com os pais.

Consideramos que, nesse contexto de alunos advindos de realidades diferentes, fez-se extremamente importante pensar na diversidade de uma sala de aula com riqueza que, quando suficientemente bem aproveitada pelo professor, pode promover com criatividade o aprendizado da Língua Italiana.

Observa-se, assim, que, neste grupo, cada aluno possui um desenvolvimento cognitivo distinto e que é nesse ambiente de diversidade que encontramos o desafio para a realização de nossa pesquisa.

Com o objetivo de verificar a relação dos sujeitos pesquisados com a leitura em família, fizemos um questionário escrito para indagá-los sobre quais os textos disponibilizados nos seus lares, isto é, sobre a existência de livros, revistas diversas, gibis, jornais nacionais, italianos ou em outro idioma. Perguntamos também quando e quais objetos de leitura elegem, como o fazem, que meio utilizam para o acesso à produção escrita e, ainda se leem obras nacionais ou em outro idioma.

5.2.2.3 Questionário

1ª pergunta: Você tem livros, revistas, gibis, jornais em casa? O que prefere ler?

Aluno F – Na minha casa tem mais revistas do que livros. Minha mãe gosta de ler revistas e meu pai lê o jornal, todo domingo. Eu tenho alguns gibis. Minha irmã e eu preferimos assistir televisão ou ficar no computador, mais do que ler.

Aluno G – Sim, porque meu pai gosta de ler. Ele tem uma biblioteca com livros em italiano, mas também alguns em português. Tem dicionário, enciclopédia e livros de histórias. Eu não gosto de ler como o meu pai, mas tem dia que eu pego um livro e não paro, até chegar no final. Gosto mais de histórias de aventura.

Aluno I – Temos livros sim, em casa. Meu pai gosta de ler e eu também. A nossa biblioteca tem livros de histórias, dicionários e revistas. Às vezes, quando meu pai não está muito cansado, ele lê umas histórias para mim. É um pedaço pequeno, mas eu gosto. A gente lê histórias de fadas, de gibis, ou de museus.

Aluno R – Mais ou menos. Em casa tem mais revista e jornal. Eu gosto de ler a revista *Super interessante* porque a gente fica sabendo de muita coisa diferente. Ah! Eu também gosto de ler história de fantasia e de terror.

Aluno S – Lá em casa tem pouco livro. A gente tem dicionário, revista, gibi e alguns livros de histórias. Eu gosto mais de ficar no computador do que ter que ler um livro. Gosto de ler um livro que conta histórias de fantasia, de fadas ou até de bruxas.

2ª pergunta: Você lê histórias em português e em italiano? Qual? Por quê?

Aluno F – Na minha casa a gente só lê em português, mas minha irmã me ajuda a ler algumas histórias em italiano, do livro, que eu trago da escola.

Aluno G – Em casa eu leio algumas histórias de aventura em italiano, mas não entendo todas as palavras, prefiro ler em português, mas na escola tenho que ler em italiano e em português.

Aluno I – Eu leio em português e em italiano. As minhas preferidas são as que têm fadas. O meu pai me ajuda quando eu não entendo alguma palavra, em italiano. Eu gosto de conhecer palavras diferentes das minhas.

Aluno R – Eu não leio nada em italiano. Na minha casa não tenho livros em italiano, só em português, um pouco em inglês e dois em espanhol. Leio italiano, na escola. Eu gosto de ler histórias de terror e de fantasia.

Aluno S – Só em português, em casa não tem livro em italiano. Só leio em italiano, na escola. A gente lê histórias de bruxas e de fantasia, e eu gosto.

3ª pergunta: Seus pais gostam de ler? Que tipo de leitura?

Aluno F – Minha mãe gosta de ler revista e meu pai, jornal.

Aluno G – Meu pai adora ler e minha mãe, acho que não porque ela nunca tá lendo nada.

Aluno I – Minha mãe quase não lê, mas meu pai adora ler.

Aluno R – Meu pai gosta de ler jornal e revista e minha mãe não gosta muito de ler.

Aluno S – Meus pais quase não leem porque chegam em casa muito tarde, acho que estão cansados. Ah! Meu pai gosta de ler um livro, bem grosso, no fim de semana, que não lembro o nome.

4ª pergunta: Quando vocês leem, como e por que escolhem seus livros?

Aluno F – Eu escolho pelo título, se eu acho legal eu leio a história. Ah! E também se a história não é muito comprida.

Aluno G – Eu escolho pela capa e depois pelo título. Leio a primeira página, se eu gosto continuo ou senão pego outro.

Aluno I – Eu gosto de primeiro ver o título e se tem desenhos bonitos. Nunca gosto de ler histórias tristes.

Aluno R – Eu escolho os meus livros pelos desenhos e também pelo título. Gosto sempre de folhear algumas páginas para ver se é legal.

Aluno S – Eu vejo se o título me interessa, gosto de olhar as figuras para depois saber se é um livro que me interessa e se a letra não é muito pequena.

5ª pergunta: Onde você consegue os livros que lê?

Aluno F – Na biblioteca da escola ou um amigo me empresta.

Aluno G – Na biblioteca da minha casa e na biblioteca da escola.

Aluno I – Na biblioteca da escola ou em casa, na biblioteca do meu pai. Quando meu pai pode me leva na livraria. É legal, porque posso ver muitos livros.

Aluno R – Na livraria, na biblioteca da escola ou empresto de um amigo.

Aluno S – Na biblioteca da escola, mas lá não tem muita coisa.

Pode-se concluir, por meio do questionário, que os alunos entrevistados não são leitores assíduos, pois a disponibilidade de livros nos lares não propicia ao aluno opções de leitura, devendo fazê-las junto à biblioteca da escola, ou valer-se de empréstimos junto a amigos. No que se refere ao hábito de leitura dos pais, notamos que a leitura de revistas diversas e jornais agradam mais, pois somente o pai do aluno G e I, ainda que esporadicamente, se incumbe de ler para os filhos. Aparentemente não havia obstáculos que dificultassem a existência de um leitor nos lares dos alunos, exceto pela falta de tempo, por trabalharem o dia todo, uma vez que seus pais eram todos alfabetizados e, em sua maioria, possuíam curso superior. A família como norteadora de leitura não disponibiliza aos seus filhos diferentes tipos de textos para a leitura, tais como leitura literária, ou seja, obras narrativas que propiciassem a expansão do imaginário do leitor.

Concluimos que os alunos têm interesse por revistas, por histórias de aventura, de terror, de fadas, gibis, mas alguns preferem ainda a televisão e o computador e que escolhem as narrativas breves, pois quanto maior a letra, mais curta a história, e ainda pela ilustração.

5.3 Corpus

O material da pesquisa constitui-se de dez histórias fantásticas de Gianni Rodari: *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete – anexo A), *A dormire, a svegliarsi* (Dormir, acordar – anexo B), *Cucina spaziale* (Cozinha espacial – anexo C), *Il marciapiede mobile* (A calçada rolante – anexo D), *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate – anexo E), *Brif, bruf, braf* (Brif, bruf, braf – anexo F), *Giacomo di cristallo* (Tiago de cristal – anexo G), *Gli uomini di burro* (Os homens de manteiga – anexo H), *L'uomo che rubava il Colosseo* (O homem que roubava o Coliseu – anexo I), *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva – anexo J). Dentre os

textos lidos, decidimos analisar o primeiro, o quinto e o décimo por uma questão metodológica, pois o tempo entre os textos serviu para analisar o processo de desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

É válido ressaltar que, as leituras propostas por mim, foram delimitadas para que pudessemos avaliar se houve ou não uma evolução no caminho percorrido pelo aluno-leitor, mas que os alunos também demonstraram uma preferência pelas três, já que se reportam a temas de guloseimas como sorvete, chocolate e bala e os lugares e as personagens são irreais e fantásticos.

A primeira, *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), narra a história de um palácio de sorvete, em Bolonha, onde o teto é de chantili, a fumaça das chaminés de frutas cristalizadas e as portas, as paredes e os móveis são de sorvete. A quinta, *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), relata a história de três irmãozinhos da cidade de Barletta, que caminhando pelo campo, encontram uma estrada de chocolate. A décima, *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), descreve o planeta Bih, onde não há nem escola nem livros, a ciência é vendida e comprada em garrafas e as crianças também podem comer balas instrutivas. Notamos que as três fábulas usam a imagem do alimento, envolvendo o leitor no saboroso mundo da leitura por intermédio de uma escrita divertida e surreal.

A atividade de leitura, por meio da narrativa fantástica, foi escolhida para que se pudesse verificar, no momento da observação das aulas e nas anotações da professora, o quanto as estratégias de leitura podem facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira. A escolha do referido gênero textual é adequada ao desenvolvimento cognitivo da faixa etária desses alunos, por remeter, de forma imaginativa, a uma estrutura que eles já reconhecem, mas também porque o valor cognitivo reside na estimulação da imaginação, criando um mundo de imagens simbólicas que serão utilizadas na linguagem e na construção de operações intelectuais.

A atividade de leitura das histórias é vista como um processo complexo, que envolve a participação direta do aprendiz-leitor para que possa construir sentido a partir do texto. O contexto, compreendido como conhecimento prévio da língua, de gênero e de mundo, é trabalhado para auxiliar o aluno na compreensão do texto literário, com o intuito de facilitar que ele, aluno, se aproprie da compreensão do funcionamento da língua e da complexidade do texto e construa o conhecimento, interpretando-o de acordo com seu entendimento de mundo.

5.4 Hipótese de pesquisa

Nesta pesquisa, formulamos a seguinte hipótese:

O uso do texto literário, em específico a narrativa fantástica, pode facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, neste caso, o italiano, e o desenvolvimento de um leitor competente, com a utilização de estratégias adequadas à leitura.

5.5 Percurso da coleta de dados

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.

Mirian Goldenberg

Na busca de dados para a pesquisa, optamos por um procedimento que pudesse contemplar as estratégias de leitura utilizadas pelo professor, para o ensino da língua italiana, por meio do texto literário. Desse modo, esperamos delinear como o professor promove experiências interativas de aprendizagem que facilitam o uso diferenciado de estratégias de leitura. Com vistas a atingir os objetivos propostos, dividimos a coleta de dados em três etapas.

A primeira foi caracterizada pela descrição da aula de leitura do texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), por meio de protocolos, em que as estratégias de leitura, definidas em sequência didática, foram utilizadas pelo professor-pesquisador, de modo eficaz ou não, servindo de modelo para a leitura das outras narrativas: *La strada di cioccolato* (A estrada de chocolate) e *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva).

O material didático produzido durante a pesquisa (aula 1) foi uma sequência didática em que as estratégias de leitura foram desenvolvidas segundo as orientações de Isabel Solé (1998).

Zabala (1998, p. 18) afirma que as sequências didáticas ou sequências de atividades de ensino/aprendizagem são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas

para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”.

A sequência didática foi construída com base no gênero textual, a narrativa fantástica; na temática do ensino da leitura e no papel do leitor no processo da interação leitora, considerando-se, especialmente, como as estratégias de leitura podem contribuir para a formação do leitor competente e autônomo capacitado a produzir sentido a partir do texto.

As estratégias de compreensão leitora estão expostas em cada uma das etapas da sequência didática, conforme são apresentadas por Isabel Solé (1998) para antes, durante e depois da leitura.

As estratégias desenvolvidas na sequência pretenderam ajudar o aluno a compreender e desvendar o sentido do texto, utilizando a capacidade crítica de julgar o que leu e armazenar as informações lidas e, também, com base nessas atividades, analisar como os alunos evoluem durante todo o processo.

A segunda etapa, também, foi feita por meio de protocolos, a partir da análise das mudanças apresentadas por cada aluno, em relação à leitura da primeira, da quinta e da décima histórias, com o intuito de verificar se o aluno evoluiu no sentido de: antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto; localizar informações explícitas no texto; levantar e checar hipótese; localizar o tema principal; reconhecer os significados de palavras no contexto; inferir e extrapolar o texto; perceber as implicações da escolha do gênero e apreciar criticamente o texto.

A proposta é observar, sobretudo, se a competência leitora dos alunos se modificará e em que direção existirão maiores variações, ao longo do quadrimestre, visando verificar o processo de desenvolvimento de cada aluno e se haverá ou não evolução quanto ao caminho percorrido pelos aprendizes-leitores, para compreender o sentido do texto, em relação ao texto inicial, intermediário e final.

A última etapa consistiu na análise da produção escrita final de cada aluno para investigar se houve uma evolução linguística e assimilação na capacidade de reconhecer e usar estruturas de manifestação da língua, especificamente a utilizada na narrativa fantástica de Rodari.

6 DADOS DA PESQUISA

6.1 O professor

O professor transforma-se em um “animador”, promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto, em bocados diários; um domador de potros; um amestrador de focas. É um adulto em meio a crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo hábitos da criação, da imaginação [...].

Gianni Rodari

A cada texto utilizado na sala de aula foram aplicadas as estratégias de compreensão leitora para antes, durante e depois da leitura. A partir do título, tema, capa do livro ou autor, o conhecimento prévio do aluno foi requisitado e aproveitado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo a ser trabalhado. O suporte do texto e o gênero, também, constituíram-se em instrumentos de interação entre o leitor e o texto, num contexto específico.

Durante a leitura do texto, seja pelo aluno ou pelo professor, a proposta foi confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou expectativas que foram criadas antes da leitura e, por meio de discussão coletiva, localizar o tema ou ideia principal, além de formular conclusões explicitadas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores.

Durante esse trabalho com o texto, foi possível buscar esclarecimentos de palavras desconhecidas, com o uso do dicionário ou inferência do professor. Também foi possível formular hipóteses e trazer novas informações ao conhecimento prévio, além de atentar para a escolha e o emprego de palavras ou expressões, identificando, assim, as pistas que pudessem mostrar a posição do autor.

Depois da leitura e do trabalho realizado nas etapas anteriores, foi possível elaborar resumos, indicar e ler outros textos que fazem referência ao tema, trocar impressões, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer avaliação crítica.

As atividades propostas a seguir não devem ser entendidas como modelos rígidos, mas como sugestões do que pode ser feito no ensino de uma LE, quando a leitura é o foco principal. Elas foram elaboradas tendo em mente alunos do curso específico, de apoio de italiano, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho sugerido para as aulas de italiano é diferenciado, com o intuito de sublinhar a variedade de possibilidades de operacionalizar, na prática, o referencial aqui apresentado.

6.1.1 Sequência didática

As atividades propostas para antes, durante e depois da leitura do texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete) serão orientadas e mediadas pelo professor. São estratégias utilizadas como ferramenta para o desenvolvimento da leitura proficiente, segundo Isabel Solé, com algumas adaptações. Vale dizer que o professor utilizou as mesmas estratégias de leitura para a leitura das narrativas *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) e *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva). Vale lembrar que as traduções são usadas somente para a tese, pois as perguntas são ministradas, durante as aulas, somente em italiano.

6.1.1.1 Atividades antes da leitura

Objetivo geral da atividade: Engajar o aluno na leitura com base no conhecimento que ele já tem como leitor em língua materna.

Objetivos específicos das atividades:

- a) recuperar o conhecimento de mundo do aluno, levando-o a perceber que o seu conhecimento de mundo é importante para a construção de sentido na leitura;
- b) reconhecer os gêneros textuais;
- c) construir expectativas sobre o texto.

O professor iniciará as atividades de leitura, apresentando e questionando oralmente os alunos sobre o título do texto e o gênero textual que será apresentado. Outras considerações poderão ser adicionadas.

6.1.1.1.1 Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto

Leggeremo un testo il cui titolo è: Il palazzo di gelato – [Vamos ler um texto cujo título é: O palácio de sorvete].

Cosa vi fa pensare questo titolo? – [O que vocês pensam desse título?].

Cosa intendete per palazzo? – [O que vocês entendem por palácio?].

Cosa pensate che questo testo dirà sul palazzo? – [O que vocês acham que este texto falará sobre o palácio?].

Cosa considerate opposto al palazzo? – [O que vocês consideram oposto ao palácio?].

Il testo che leggeremo è una fiaba, una poesia? Cosa ne pensate? – [O texto que vamos ler é uma fábula, uma poesia? O que vocês acham?].

Qual'è la differenza tra una fiaba, una narrativa fantastica e una poesia? Sapreste dirmi? – [Qual é a diferença entre uma fábula, uma narrativa fantástica e uma poesia? Saberiam me dizer?].

Avete già sentito pronunciare la parola fiaba prima? Dove? – [Já ouviram a palavra fábula antes? Onde?].

Riuscite a ricordarvi di qualche fiaba o narrativa fantastica? – [Conseguem se lembrar de alguma fábula ou narrativa fantástica?].

Qual'è il genere testuale che vi piace di più? Enumerate tre. – [Qual é o gênero textual que vocês mais gostam? Enumerem três.].

Depois do diálogo, considerando as provocações propostas, se houver necessidade, o professor explicará o que é uma narrativa fantástica. Antes da explicação dada pelo professor, vão surgir muitas respostas interessantes e o professor somente irá acrescentar informações importantes para complementar o entendimento dos alunos.

Nesse tipo de aula, valorizar as considerações e ideias dos alunos é importante para que eles se sintam motivados a continuar.

6.1.1.2 Atividades durante a leitura

Objetivo geral da atividade: Abordar o texto em italiano com base no conhecimento de mundo e de gênero textual construído na seção anterior.

Objetivo específico das atividades:

- a) verificar, com os alunos, as hipóteses levantadas, percebendo a atividade de leitura como uma conversa entre leitor e escritor, via texto;
- b) detectar o tema central e refletir sobre ele;
- c) estimular a capacidade de correlacionar e associar as informações contidas do texto.

O professor distribui aos alunos o texto da história recortado em parágrafos não tão longos, com marcas de pontuação que podem servir de ajuda para a identificação do parágrafo

seguinte e sugere que colem as partes em ordem. A seguir pede para que façam uma leitura silenciosa. Terminada essa leitura, o professor solicita que eles acompanhem a leitura que ele fará em voz alta. Ressalta para que eles não se esqueçam de: tentar captar o sentido geral do texto, procurar apoio em palavras transparentes, tentar entender o sentido de palavras desconhecidas de acordo com o contexto e relacionar o conteúdo do texto ao conhecimento que eles já têm.

Num segundo momento, a leitura é conduzida de modo que professor e alunos possam ler o texto em trechos e, conforme a leitura vai acontecendo, ambos vão atribuindo sentido ao texto por meio de previsões, esclarecimentos, sempre de maneira partilhada. Cabe lembrar que o professor não deve traduzir o texto, pois o objetivo é que aluno aprenda a lidar com o desafio de compreender a língua italiana, sem traduzir palavra por palavra.

Il palazzo di gelato⁶

Una volta, a Bologna, fecero un palazzo di gelato proprio sulla Piazza Maggiore, e i bambini venivano di lontano a dargli una leccatina.

Il tetto era di panna montata, il fumo dei comignoli di zucchero filato, i comignoli di frutta candita. Tutto il resto era di gelato: le porte di gelato, i muri di gelato, i mobili di gelato.

Un bambino piccolissimo si era attaccato a un tavolo e gli leccò le zampe una per una, fin che il tavolo gli crollò addosso con tutti i piatti e i piatti erano di gelato al cioccolato, il più buono.

Una guardia del Comune, a un certo punto, si accorse che una finestra si scioglieva. I vetri erano di gelato alla fragola, e si squagliavano in rivoletti rosa.

— Presto, gridò la guardia, — più presto ancora!

E giù tutti a leccare più presto, per non lasciar andare perduta una solo goccia di quel capolavoro.

— Una poltrona! — implorava una vecchietta, che non riusciva a farsi largo tra la folla. — Una poltrona per una povera vecchia. Chi me la porta? Coi braccioli, se è possibile.

Un generoso pompiere corse a prenderle una poltrona di gelato alla crema e pistacchio, e la povera vecchietta, tutta beata, cominciò a leccarla proprio dai braccioli.

Fu un gran giorno, quello, e per ordine dei dottori nessuno ebbe il mal di pancia.

Ancora adesso, quando i bambini chiedono un altro gelato, i genitori sospirano:

— Eh già, per te ce ne vorrebbe un palazzo intero, come quello di Bologna.⁷

⁶ RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989, p. 199.

Após a leitura do texto feita pelo professor e pelos alunos, o professor proporá questões e mediará a discussão com os alunos, dando oportunidade a todos que queiram manifestar-se e procurando integrar aqueles que ainda não se manifestaram. É importante verificar se o texto fornece elementos que confirmem todas as afirmações mencionadas pelos alunos, na etapa anterior.

6.1.1.2.1 Localizar informações explicitadas no texto

Di cosa parla il testo? – [Do que fala o texto?].

Com'è il palazzo? – [Como é o palácio?].

Cosa succede con il palazzo? [O que acontece com o palácio?].

Dove si trova il palazzo? – [Onde se encontra o palácio?].

Cosa fanno il bambino, la guardia e la vecchietta? – [O que o menino, o guarda e a velhinha fazem?].

Come reagiscono i genitori e i dottori? – [E os pais e os médicos como reagem?].

6.1.1.2.2 Levantar e checar hipótese

Il testo ha confermato Le vostre ipotesi sul palazzo? Commentate. [O texto confirmou as hipóteses de vocês sobre o palácio? Comentem].

⁷ O palácio de sorvete.

Certa vez, na cidade de Bolonha, construíram um palácio de sorvete bem na Praça Principal, e as crianças vinham de longe para dar uma lambidinha nele.

O teto era de chantili, a fumaça das chaminés era de algodão-doce, as chaminés de frutas cristalizadas. Todo o resto era de sorvete: portas de sorvete, paredes de sorvete, móveis de sorvete.

Um menino bem pequenininho agarrou-se aos pés de uma mesa e lambeu um de cada vez, até que a mesa caiu em cima dele com todos os pratos. E os pratos eram de sorvete de chocolate, o mais gostoso de todos.

Num certo momento, um guarda municipal percebeu que uma das janelas estava derretendo. Os vidros eram de sorvete de morango e se desmanchavam em filetes cor-de-rosa.

— Rápido, — gritou o guarda, — mais rápido, vamos!

E todos começaram a lamber mais rápido para não desperdiçar nem uma gota daquela maravilha.

— Uma poltrona! — implorava uma velhinha, que não conseguia abrir caminho entre a multidão. — Uma poltrona para uma pobre velha. Alguém pode trazer uma poltrona para mim? De braços, se possível.

Um bombeiro, muito prestativo, correu e apanhou para ela uma poltrona de sorvete de creme com pistache, e a pobre velhinha, feliz da vida, começou a lambê-la justamente pelos braços.

Aquele foi um belo dia, e por ordem dos médicos ninguém teve dor de barriga.

Ainda hoje, quando as crianças pedem mais um sorvete, os pais suspiram:

— Para você seria preciso um palácio de sorvete, como aquele de Bolonha!

RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 21.

Il palazzo descritto nel testo è come avevate pensato? Cos'è diverso? [O palácio descrito no texto é como vocês haviam pensado? O que é diferente?].

È possibile credere che esiste un palazzo come quello presentato nella narrativa fantastica? Cercate di spiegare. [É possível acreditar que existe um palácio da maneira apresentada na narrativa fantástica? Expliquem].

Come definite un palazzo? [Como vocês definem um palácio?].

Dopo la lettura del testo, mantenete la stessa definizione di prima? [Depois da leitura do texto, vocês mantêm a mesma definição de antes?].

6.1.1.2.3 Inferir e extrapolar o texto

Avete già visitato un palazzo, l'avete visto alla televisione o nei libri? In cosa si è assomigliato con quello del testo? – [Vocês já visitaram um palácio, viram pela televisão ou em livros?].

Con cosa si è assomigliato con quello del testo? – [Em que ele se pareceu com o do texto?].

Avete già letto storie in cui ci sono dei palazzi? Come erano? – [Vocês já leram histórias em que aparecem palácios? Como eram?].

Come erano i personaggi che vivevano nei palazzi? Erano re, regine o no? – [Como eram as personagens que viviam nos palácios? Eram reis, rainhas ou não?].

Come sono i personaggi della storia che abbiamo letto? Credete che loro vivevano nel passato? [Como são as personagens da história que lemos? Vocês acham que elas viveram no passado?].

Ancora esistono dei palazzi? Dove? Loro ci fanno pensare a quale periodo della Storia? – [Ainda existem palácios? Onde? Eles nos remetem a qual período da História?].

Come sono le costruzioni delle città moderne? – [Como são as construções das cidades modernas?].

Vi piacerebbe vivere in una casa moderna o antica? Perché? – [Vocês gostariam de morar numa casa moderna ou antiga? Por quê?].

Dove si trova il palazzo della storia? – [Em que lugar encontra-se o palácio da história?].

Com'è il palazzo? La città che appare nel testo esiste? In quale regione o Paese si trova la città? – [Como é o palácio? A cidade mencionada no texto existe? Em que região ou país ela se encontra?].

Nel testo ci sono delle parole che non conoscete il significato? Quali? – [No texto há palavras que vocês desconhecem o significado? Quais?].

6.1.1.2.4 Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte

Dalla definizione del genere fiaba e narrativa fantastica, qual'è la situazione presentata? – [Com base na definição do gênero fábula e narrativa fantástica, qual é a situação apresentada?].

C'è una morale nel testo o è solo una storia fantastica? – [Há uma moral no texto ou é só uma história fantástica?].

Avete già sentito parlare di altri generi testuali (altri testi) che siano anche fantastici? – [Vocês já ouviram falar de outros gêneros textuais (outros textos) que também sejam fantásticos?].

Quale? Sapete il nome? – [Qual? Sabem o nome?].

Qual'è il titolo e il nome dell'autore del libro di questa storia? [Qual é o título e o nome do autor do livro desta história?].

Ricerca collettivamente, in informatica, sulla vita dell'autore e la definizione di fiaba. – [Pesquisar coletivamente, na informática, sobre a vida do autor e a definição de fábula.]. (Anexo K e L).

6.1.1.3 Atividades depois da leitura

Objetivo geral da atividade: Refletir sobre o tema central do texto, levando os alunos à compreensão de que as diversas opiniões emitidas sobre o texto fazem parte da construção de seu significado.

O professor orientará os alunos para uma análise mais crítica do texto e para a intertextualidade com o tema. Os itens 2, 3, e 5 são propostas de atividades escritas.

6.1.1.3.1 Extrapolar e apreciar criticamente o texto

Vi ricordate di aver letto una storia simile a questa? Quale? – [Vocês se lembram de ter lido uma história parecida com esta? Qual?].

Che sentimenti ci provoca la lettura di questa storia? – [Que sentimentos nos desperta a leitura desta história?].

Che aspetti culturali ci chiamano l'attenzione nel testo? – [Que aspectos culturais nos chamam atenção no texto?].

Sapreste dirmi dove si trova la città di Bologna? – E la Piazza Maggiore? – [Vocês saberiam me dizer onde se encontra a cidade de Bologna? E a Praça Principal?].

Conoscete le regioni dell'Italia? Quali? Di quali regioni sono i vostri nonni o genitori? – [Vocês conhecem as regiões da Itália? Quais? De qual região são os seus avós ou pais?].

Sapreste dirmi cosa sono i dialetti? Ne conoscete qualcuno? – [Saberiam me dizer o que são os dialetos? Conhecem algum?].

Come analizzereste il comportamento del pompiere in rapporto alla vecchietta? Qual'è il vostro atteggiamento in rapporto alle persone più vecchie? – [Como vocês analisariam o comportamento do bombeiro em relação à velhinha? Como vocês tratam as pessoas mais velhas?].

Con quale atteggiamento è possibile migliorare i rapporti personali nel mondo? Qual'è la vostra opinione? – [Com qual atitude é possível melhorar as relações pessoais, no mundo? Qual é a opinião de vocês?].

6.1.1.3.2 Utilização do registro escrito para melhor compreensão

a) *Segnate X nelle affermative giuste sul testo:* [a) Marquem X nas afirmativas corretas sobre o texto:]

() *Il palazzo di gelato si trova a Perugia.* [O palácio de sorvete se encontra em Perugia].

() *I bambini abitano in una città vicino al palazzo.* [As crianças moram numa cidade perto do palácio].

- () *I personaggi principali della storia sono: la vecchietta, i bambini e i dottori.* [As personagens principais da história são: a velhinha, as crianças e os médicos].
- () *Egoísta è la qualità del pompiere.* [Egoísta é a qualidade do bombeiro].
- () *Le porte, le pareti e i mobili erano di gelato.* [As portas, as paredes e os móveis do palácio eram de sorvete].
- () *La vecchietta era stanca e voleva una poltrona di pistacchio.* [A velhinha estava cansada e queria uma poltrona de pistache].
- () *I bambini hanno avuto un forte mal di pancia.* [As crianças tiveram uma forte dor de barriga].
- () *Le finestre del palazzo hanno cominciato a sciogliersi.* [As janelas do palácio começaram a derreter].
- b) *Rispondete sul testo. Cosa avete pensato di questo palazzo?* – [b) Respondam sobre o texto. O que vocês acharam deste palácio?]
- c) *Quali sono i tre momenti della storia che considerate importanti? Perché?* – [c) Quais são os três momentos da história que vocês consideram importantes. Por quê?]
- d) *Segnate X nelle opzioni in cui, secondo voi, sono ambienti in cui si potrebbe costruire un palazzo di gelato.* – [d) Marquem X nas opções em que, segundo a opinião de vocês, são ambientes em que se poderia construir um palácio de sorvete].
- () *a scuola* – [na escola] () *al parco* – [no parque] () *al mare* – [na praia]
- () *in città* – [na cidade] () *al museo* – [no museu] () _____.
- e) *Cercate cinque parole sul dizionario.* – [e) Procurem cinco palavras no dicionário.]
- f) *Dettato di una parte del testo (autocorrezione)* – [f) Ditado de uma parte do texto (autocorreção)].

6.1.1.3.3 Costruzione della sintesi del testo, con un finale diverso. [Construção da síntese do texto, com final diferente.] (Anexo M).

6.1.1.3.4 Analisi testuale. [Análise textual].

La storia presenta una breve descrizione del palazzo. Copiate nello spazio che c'è sotto la descrizione del palazzo di gelato. – [A história apresenta uma breve descrição do palácio. Copiem no espaço abaixo a descrição do palácio de sorvete.].

6.1.1.3.5 Identificação de referências a outros textos

- a) *Avete già sentito parlare di un altro scrittore italiano che scrive narrativa fantastica? Quale?* – [a] Vocês já ouviram falar de outro autor italiano que escreve narrativa fantástica? Qual?].
- b) *Lui scrive storie ambientate nei palazzi? Ne conoscete qualcuna?* – [b] Ele escreve histórias ambientadas em palácios. Vocês conhecem alguma?].
*Leggeremo la fiaba **Il palazzo delle scimmie** di Italo Calvino.* – [Vamos ler a fábula *O palácio dos macacos* de Italo Calvino.] (Anexos N e O).
- c) *Il palazzo della fiaba di Calvino è diverso da quello presentato da Rodari?* – [c] O palácio da fábula de Calvino é diferente do apresentado por Rodari?].
- d) *I personaggi sono uguali, nelle due storie? Descriveteli.* – [d] As personagens são iguais, nas duas histórias? Descrevam-nas].
- e) *Le storie succedono in che tempo? Copiate parti del testo che rivelino il tempo in cui succedono.* – [e] As histórias se passam em que tempo? Copiem partes dos textos que revelem o tempo em que elas acontecem].

6.1.1.3.6 *E voi, come immaginereste il palazzo di gelato e delle scimmie?* – [E vocês, como imaginariam o palácio de sorvete e o dos macacos?]

Fate un disegno ritrattando il palazzo di gelato, usando la vostra fantasia. – [Façam um desenho retratando o palácio de sorvete, usando a sua fantasia]

6.1.1.3.7 Desafio: Construindo conhecimento sobre a língua

Objetivo geral da atividade: Desenvolver o conhecimento linguístico.

Objetivo específico:

- a) construir o conhecimento linguístico sobre os artigos definidos em Italiano;
- b) ampliar o conhecimento construído na tarefa anterior.

Neste momento, é importante que o professor se lembre que a avaliação da aprendizagem deve contemplar a compreensão do texto e não testar conhecimentos linguísticos (vocabular ou gramatical) isolados do contexto.

O conhecimento linguístico é o nível de compreensão do texto que o professor pretende estabelecer para esta aula. Isso quer dizer que nem todos os itens do texto devem ser abordados para o aluno aprender a trabalhar, em sala de aula, com essa característica de compreensão. É importante lembrá-los que, mesmo na língua materna, a compreensão não é exata, pois muitas vezes não conhecemos todas as palavras de um texto, nem entendemos todas as ideias do autor.

A sistematização do conhecimento pode ser elaborada cooperativamente pela turma, em aula subsequente, com base no compartilhamento da reflexão de cada aluno encaminhada nessa seção.

A casa, o quando avrete un tempo libero, rileggete il testo e cercate di fare gli esercizi suggeriti sotto: - [Em casa, quando tiverem um tempo livre, releiam o texto e tentem fazer os exercícios sugeridos abaixo:]

1) *Osservate le frasi:* – [Observem as frases:]

il fumo – [a fumaça]

le porte di gelato – [as portas de sorvete]

i muri di gelato – [as paredes de sorvete]

la povera – [a coitada]

a) *Cosa hanno in comune le parole sottolineate?* – [a] O que as palavras sublinhadas têm em comum?]

b) *Quali sono al singolare? E al plurale?* – [b] Quais estão no singular? E no plural?]

c) *Come sono usate nel testo? Prima di quale parole: maschili o femminili?* [c) Como elas são usadas no texto? Antes de quais palavras: masculinas ou femininas?]

2) *State facendo una riflessione sugli articoli determinativi in italiano.* [Vocês estão fazendo uma reflexão sobre os artigos determinativos em italiano.]

3) *Presentano la stessa forma nel maschile, nel femminile, nel singolare e nel plurale?* [Eles apresentam a mesma forma no masculino, no feminino, no singular e no plural?]

4) *Gli articoli sono usati con quali parole? Giustificate la vostra risposta.* [Os artigos são usados com quais palavras? Justifiquem suas respostas.]

I vetri erano di gelato alla fragola (...). – [Os vidros eram de sorvete de morango (...).]

Presto, gridò la guardia, più presto ancora. – [– Rápido, gritou o guarda, mais rápido, vamos!]

(Siate preparati a condividere le vostre osservazioni con i colleghi nella prossima lezione.) – [Estejam preparados para compartilharem suas observações com os colegas na próxima aula.]

6.1.1.3.8 Atividades complementares

a) lettura: di altre narrative di Gianni Rodari, Calvino e altri. – [a) leitura: de outras narrativas de Gianni Rodari, Calvino e outros].

b) scultura: concretizzare di forma lúdica il palazzo. – [b) escultura: concretizar de forma lúdica o palácio].

6.2 A trajetória dos alunos

A escola deve ser um espaço para a construção de conhecimento, o educador deve ouvir o educando e o educando deve ouvir o educador, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexiva.

Paulo Freire

Neste capítulo, será apresentado e comentado o caminho percorrido pelos alunos para compreender o sentido do texto, durante os cinco meses do curso de apoio de italiano que ministramos.

As observações abordam o modo como os alunos manifestaram a sua competência leitora, com base nas estratégias utilizadas pelo professor, no decorrer da leitura das três narrativas fantásticas escolhidas para fazer parte deste corpus, sendo que a primeira é *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), a quinta é *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) e a décima é a *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva).

O objeto da análise é o percurso de cada aluno, observando se houve individualmente um desenvolvimento da competência leitora em direção a uma autonomia cada vez maior. Os dados utilizados resultarão do processo de aprendizagem promovido pelas três narrativas fantásticas, distribuídas ao longo do percurso didático.

De fato, nosso interesse se remeterá na busca de indícios referentes ao papel do aprendiz-leitor, para entendermos se houve uma evolução na sua competência leitora devido ao uso das estratégias elaboradas com o propósito de promover a construção de sua autonomia. Nesse sentido, as observações aqui analisadas visaram verificar o momento

inicial, o intermediário e o final, dos referidos alunos do ponto de vista da progressão da competência leitora e, ainda, da produção escrita final de cada aluno.

Procuramos, portanto, verificar se as estratégias de leitura utilizadas pelo professor se refletiram, de modo eficaz ou não, na competência leitora e na aprendizagem da língua italiana dos aprendizes F, G, I, R e S, ao longo dos meses.

6.2.1 Aluno F

6.2.1.1 *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete)

6.2.1.1.1 Antes da leitura

A professora colocou o título na lousa e pediu aos alunos que o lessem e argumentassem sobre o mesmo. O aluno F expôs a sua idéia dizendo que *palazzo* era palácio, assim como no português, mas que mudava o jeito de escrever e falar. Quanto ao vocábulo *gelato*, ele reiterou com convicção que se tratava do correspondente em português gelado. Imaginou que se tratasse de um palácio gelado que servia para refrescar as princesas, príncipes, reis e rainhas que o habitavam, numa época mais antiga e num lugar onde fazia muito calor. Também observou que esta história não poderia ser real porque não existem palácios gelados, somente nas histórias de fantasia.

6.2.1.1.2 Durante a leitura

O aluno F recebeu o texto recortado e, num primeiro momento, disse que as partes da história não se encaixavam. Posteriormente, conseguiu colar as partes do texto em ordem e começou a leitura silenciosa. Assim que ele terminou a sua leitura e escutou a do professor, manifestou a sua dificuldade em relação à compreensão de alguns vocábulos. No entanto, mesmo sem entendê-los isoladamente, já conseguiu identificar que a ideia principal da história não se

referia a um palácio gelado, mas a um palácio feito de sorvete, bem diferente do que havia pensado. Disse que sublinharia os vocábulos desconhecidos, como *finestra*, *fiume*, *braccioli*, *zampe*, para depois procurá-los no dicionário. Reiterou que alguns vocábulos não precisariam ser pesquisados no dicionário porque eram parecidos com o português como *porta* (porta), *cioccolato* (chocolate), *città* (cidade), *guardia* (guarda), *crema* (creme), *giorno* (dia), *fumo* (fumo) / *fumo* (fumaça), e também verbos como *iniziare* (iniciar), *fare* (fazer) e *cominciare* (começar). Mesmo sem entender vários vocábulos, decidiu continuar a leitura e ir adiante. Tentou descobri-los pelo contexto, diminuindo um pouco o ritmo da leitura. Afirmou que sempre pesquisa no dicionário os vocábulos desconhecidos do texto porque gosta de traduzi-los.

Notou que o teto e as chaminés do palácio não eram de sorvete, entretanto não conseguiu entender o significado dos vocábulos que se referiam a eles, restringindo a compreensão. Reiterou que, na história, apareciam crianças, uma velhinha e um guarda e não príncipes e princesas como havia dito anteriormente e que o trecho que falava da velhinha estava difícil de compreender. Percebeu que as personagens da história não vivem no passado e que este palácio não faz voltar no tempo. Leu o texto novamente e observou que o palácio se encontrava numa praça. Ele apresentou dificuldade em localizar algumas informações explícitas do texto, como compreender onde se encontrava o palácio e, sobretudo, o vocábulo Bologna. O aluno G o ajudou dizendo que se tratava de uma cidade da Itália.

O aluno F notou que a história era fantástica e, após algumas discussões, o grupo descobriu que se tratava de uma fábula e, então, ele questionou o fato de não apresentar uma moral, como as que já havia lido. Com a ajuda do grupo, concluiu que se tratava de uma narrativa fantástica. Comentou que leu poucas histórias de fantasia e que gostaria de ler outras.

6.2.1.1.3 Depois da leitura

Ao retomarmos oralmente os fatos fundamentais da história, o aluno F e um amigo procuraram as palavras que não haviam compreendido e, em duplas, consultaram o dicionário.

Abriu-se uma discussão sobre as cidades e regiões da Itália. No que se refere às observações sobre as regiões da Itália, ele não soube dizer qual era a região da Itália de seus avós. Acrescentou que, na sua casa, falam a língua italiana, mas diferente da falada na escola.

Neste momento, o aluno I reiterou que, na Itália, existem modos diferentes de falar o italiano, dependendo da região, e que na Itália existem os dialetos. Disse algumas palavras em dialeto vêneto, que seu avô lhe tinha ensinado.

Ele não fez referência a outros textos de narrativa fantástica porque afirmou ter lido pouco. Apresentou dificuldade em relatar os três momentos da história que considerou importantes. Quanto à reescrita da história, foi possível perceber no seu texto a interferência do português, mas este procedimento é extremamente normal no início da aprendizagem de uma língua estrangeira. Fez uma síntese, bastante sucinta e com final diferente, narrando que os médicos ficaram bravos com os guardas porque o palácio de sorvete tinha alagado a cidade. Na tarefa sobre os artigos definidos não conseguiu diferenciar, no texto, os masculinos dos femininos. O aluno F participou com entusiasmo do momento lúdico, que consistiu na elaboração do desenho e da escultura do palácio.

6.2.1.2 *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate)

6.2.1.2.1 Antes da leitura

A professora escreveu o título do texto na lousa e pediu ao aluno F que expressasse suas sugestões. Ele iniciou a sua fala dizendo que os vocábulos *cioccolato* e *strada* eram muito fáceis de compreender porque tinham o mesmo significado de chocolate e estrada, em português. Reiterou que a história deveria ser a narração de uma estrada de chocolate e, assim, como as outras histórias já lidas, não era real porque as estradas não são de chocolate, mas de cimento. Explicou que poderia ser uma estrada de um lugar onde tudo era feito de doces e que a estrada era de chocolate, onde viviam crianças muito gulosas e, por isso, eram gordas e, de tanto comer, explodiam. Comentou que o texto era fantástico, uma vez que abordava uma história que nos remetia a algo irreal, que poderíamos criar na nossa imaginação. Afirmou que esta história deveria ser a melhor, pois tratava de um tema de extremo interesse para ele, o chocolate, seu doce preferido.

6.2.1.2.2 Durante a leitura

Ao receber as partes do texto recortadas, o aluno F conseguiu colocar em sequência as primeiras partes, mas precisou da ajuda dos amigos para compreender as partes finais. Fez a leitura silenciosa e disse que precisaria fazê-la novamente, pois ainda estava tendo dificuldade para entender alguns trechos da história. Ouviu atentamente a leitura da professora e iniciou as suas observações. Expôs que tinha entendido o sentido geral da história, mas que o início e o final estavam confusos devido à incompreensão de alguns vocábulos. Confirmou que as suas hipóteses sobre o texto estavam certas em relação ao vocábulo *cioccolato*, como chocolate em português, mas, quanto ao outro vocábulo, *strada*, não era estrada, mas rua. Observou que tinha feito o mesmo com o vocábulo *gelato* como sendo gelado, na leitura da primeiro texto, e que estava começando a perceber que em italiano as palavras eram parecidas, mas não necessariamente apresentavam o mesmo significado. Observou que o tema era semelhante ao que havia pensado, contudo não se tratava de um lugar onde só viviam crianças que explodiam de tanto comer. Ele observou que, na história, existiam três pessoas porque, do contexto, ele conseguiu perceber que havia o primeiro, o segundo e o terceiro. Teve dificuldade para entender os vocábulos *fratellini*, *legno*, *contadino* e *stanghe*, e disse que, depois, precisaria procurá-los no dicionário para entender melhor a história. Entretanto, no que concerne aos vocábulos *liscia*, *marrone*, *pezzetto*, *quadrato*, *biscotto* e os verbos *camminare* (caminhar), *sapere* (saber), *dire* (dizer), *cominciare* (começar), afirmou ter entendido o significado pela semelhança com a língua materna. Associou o vocábulo *leccatina* com a leitura feita anteriormente da narrativa *Il palazzo di gelato* porque o texto apresentou este mesmo vocábulo e, também, os nomes *Bari*, *Molfetta* e *Barletta* o levaram a pensar que, assim como *Bologna*, estes nomes poderiam ser de cidades, que ele desconhecia. Entendeu que moravam em Barletta, mas que depois de comer toda a rua não sabiam onde estavam, talvez em outras cidades. Porém, acrescentou que assim como imaginou o lugar, a cidade de Barletta tinha uma rua de chocolate, uma carroça de biscoito e as crianças eram gulosas, só que não explodiam. Com a ajuda dos amigos, descobriu que *contadino* era agricultor e que *fratellini* significava irmão, porque o aluno I perguntou como se chamava o seu irmão e, então, ele reconheceu o significado do vocábulo por dedução. Confirmou a sua hipótese de que era uma história fantástica, em que as personagens e o lugar eram imaginários. Reconheceu seu entusiasmo com as histórias do autor Gianni Rodari, uma vez que eram divertidas e se referiam a temas que as crianças gostam de ouvir.

6.2.1.2.3 Depois da leitura

Durante a retomada das ideias principais da história, o aluno F observou que este texto apresentava pontos em comum com a primeira, *Il palazzo di gelato*, já que ambas se referiam a guloseimas e apresentavam semelhança quanto ao comportamento de gentileza do guarda com a velhinha e do agricultor com os três irmãos. Demonstrou interesse em saber onde se encontravam as cidades da história e, junto com os amigos, decidiu pesquisá-las no mapa da Itália. Percebeu que as cidades mencionadas nesta narração eram ao Sul e que Bologna era mais ao Norte. Procurou no dicionário as palavras que ainda não tinha compreendido porque disse que precisaria traduzi-las, para entender com mais clareza o texto. Quanto ao registro escrito, fizemos um ditado em que ele apresentou dificuldade para diferenciar o som de gn do vocábulo *legno*, que no português é nh, e de *stanghe* que na LM é gue. Observou que o artigo *la* vinha sempre antes de uma palavra feminina e *lo* antes de uma masculina. Desta vez, a professora propôs aos alunos que criassem uma história baseada na narração lida, e o aluno F decidiu escrever sobre uma rua de comida japonesa (*La strada di cibo giapponese*), que contava a história de uma estrada feita de diversos tipos de comida a base de peixe onde passava um ônibus que era de temaki, que também acabava sendo comido por três irmãos. Seguiu a mesma estrutura do texto lido, utilizando um vocabulário referente à cultura do Japão, pois mencionou ser um admirador da comida japonesa.

6.2.1.3 *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva)

6.2.1.3.1 Antes da leitura

A professora pediu para o aluno F ler o título da história e fazer as suas observações. Ele iniciou a sua fala expondo a sua ideia de que a história tratava de uma bala que ensinava, porque o vocábulo *istruttiva* é semelhante ao vocábulo instrutiva, em português. Reiterou que já sabia o significado do vocábulo *caramella* porque é bastante usado entre os amigos. Contudo, acrescentou que nunca tinha experimentado uma bala que ensinava porque, na realidade, elas não existem. Imaginou que a história tratasse da

invenção de uma criança, que ao fazer as suas experiências tinha conseguido descobrir a fórmula de uma bala mágica e a criança que a comesse não precisaria mais estudar. Os dois únicos problemas, segundo o aluno F, é que ela tinha um sabor muito amargo e custava muito caro. Acrescentou que esta história deveria ser uma narrativa fantástica porque jamais existiram balas que ensinam e, na vida real, essa bala jamais existiria e que essa invenção só poderia acontecer num mundo irreal.

6.2.1.3.2 Durante a leitura

Ao receber o texto recortado, o aluno F observou que, ao invés de se preocupar em entender os vocábulos isoladamente e, conseqüentemente, demorar mais para compreender e colocar as partes da história em sequência, decidiu tentar compreender as frases, recorrendo ao contexto, por meio de comparações com a língua portuguesa como: *numerazione* (numeração), *settimana* (semana), *dieci* (dez); de aproximações fônicas ou gráficas como: *scienza* (ciências), *liquido* (líquido), *incolore* (incolor), *geografia* (geografia), *matemática* (matemática), *zoologia* (zoologia), *storia* (história), *lingua* (língua), *quadrupede* (quadrúpede), *acqua* (água), *poesie* (poesias), *trionfante* (triunfante), *pianeta* (planeta), *elettronico* (eletrônico), *sapore* (sabor), *dolce* (doce), *servizio* (serviço), *rubare* (roubar), *fanno* (fazem), *debbono* (devem), *beve* (bebe), *recitare* (recitar). Terminou a sua leitura silenciosa e escutou, com atenção, a da professora. Percebeu que a história apresentava um texto parecido com as leituras feitas anteriormente, descrevendo um lugar e personagens irreais e sempre remetendo a um tema fantástico. Desta vez, conseguiu colocar as partes na sequência correta, sem a ajuda dos amigos. Quanto às hipóteses levantadas sobre a história, ele comentou que a suposição que havia feito sobre a bala amarga não coincidia com a da história, porque a bala, ao contrário, era de vários sabores e continha poesias, dias da semana e numeração até dez. Confirmou a sua ideia de que se tratava de uma bala que ensinava, mas que não havia sido inventada por uma criança, porque existia num planeta chamado Bih. Apresentou dificuldade de compreensão em relação a falsos cognatos como: *asilo*, que em italiano significa escola da infância e não asilo, referente a lugar onde vivem pessoas idosas, como é em português; *qualche*, que significa algumas e não qualquer e, também, com palavras que apresentam raízes

diferentes como: *capricci* (birra), *fragola* (morango), *ananas* (abacaxi) e *bicchiere* (copo). Com relação aos vocábulos *sapientissimi* e *ricordo* disse que não os procuraria no dicionário porque associou o primeiro ao *Homo Sapiens*, definindo-o como homem sabido, inteligente, e o segundo ao verbo recordar, lembrar, que no texto se refere à lembrança. Comentou que não precisava mais consultar o dicionário o tempo todo como sempre fez, que apenas bastava prestar atenção nos vocábulos, tendo cuidado para não traduzi-los diretamente para o português.

O aluno F confirmou que a história era fantástica por se tratar de uma narração imaginária, com personagens e lugares irreais.

6.2.1.3.3 Depois da leitura

Ao retomarmos com a classe as ideias principais da história, o aluno F comentou que já tinha lido uma fábula similar que narrava a história de um homem que tinha inventado uma pílula mágica e quem a engolisse poderia ir para o futuro ou para o passado. Comentou que não saberia dizer até que ponto seria vantajoso existir uma pílula instrutiva, uma vez que as pessoas que a tomassem não precisariam frequentar a escola e, conseqüentemente, não se relacionariam com outras pessoas e não brincariam com os amigos. Quanto à produção escrita, o aprendiz inventou uma história intitulada *Succhi colorati* (Sucos coloridos), em que narrou a história de um planeta chamado Tink, onde existiam balas instrutivas; entretanto elas não faziam bem porque, quando as crianças as comiam, sentiam sono, tornando-se crianças isoladas, impossibilitadas de fazer novas amizades e de se divertir. No texto, ele demonstrou uma transferência linguística ao usar o vocábulo *perque* ao invés de *perché*, revelando que se apoiou em sua LM, formulando uma justaposição dos dois léxicos. Observamos ainda que, ao usar o vocábulo *instrutiva* (= *istruttiva*), não se deu conta de que estivesse utilizando a palavra em português, pois o fez de maneira involuntária. Contudo, o uso desses procedimentos não causou maior dificuldade de compreensão.

Fiala: "La rivolta dei pupazzi"

C'era una volta a Firenze, in Italia, nel 1910, a casa di Luca, un bambino di 10 anni.

Luca aveva una centinaia di pupazzi ma non li curava bene, toglieva le loro gambe e metteva loro la nella loro testa.

Invece, nella casa accanto c'era un bambino che curava molto bene i suoi pupazzi.

Furono nella casa accanto (la casa di Luca). Quando arrivarono, hanno visto un con, tutto l'esercito è scappato e molti pupazzi sono stati divorati.

Quando arrivarono sulla scala, sono saliti e dopo sono rimasti molto tonchi hanno battagliato contro gli eserciti del male, vinsero !!

Quando trovarono Luca c'era...

Il nome di questo bambino, era Carlo.

Un giorno i pupazzi hanno vinto delle vite e furono in segreto distruggere il regno di Luca e dei suoi pupazzi del male, (il suo esercito era molto forte).

Quindi i nostri amici, i pupazzi, presero tutte le forze, tutti i giocattoli di guerra.

solo la metà dell'esercito.

Cominciarono la lotta. Luca era un gigante. Il giorno seguente vinsero la battaglia.

E dopo il capitano la lotta mettendo per terra una bandiera:

Non ci sarà mai più una persona uguale a Luca !!!

Ilustração 1 – Texto: *La rivolta dei pupazzi* – (A revolta dos bonecos)

O último texto escrito pelo aluno F, intitulado *La rivolta dei pupazzi* (A revolta dos bonecos), narra a história de Luca e Carlo, dois meninos diferentes, pois o primeiro maltratava

os seus bonecos e o segundo, os tratava muito bem. Certo dia ocorre um combate entre os bonecos bons e maus, mas os bons vencem, já que destroem os bonecos do mal, do reino de Luca. Entretanto, os bonecos do mal retomam suas forças, unidos com os brinquedos de guerra e com Luca, que era um gigante e, finalmente, vencem a batalha.

No que se refere à última produção escrita, inventada pelo aluno F, percebemos que o enredo apresenta uma breve apresentação da história, com cenário restrito e personagens comuns, como o menino Luca, mas com características irreais, pelo fato de ser um gigante. Os brinquedos, ou seja, os bonecos e o exército adquirem características humanas e combatem o reino de Luca. Apresenta uma complicação, que é a batalha dos brinquedos e, por fim, atinge o seu desfecho com a destruição dos bonecos maus pelo gigante Luca e seu exército de bonecos, nos remetendo ao filme norte-americano, lançado em 1995, *Toy Story*, que tem como personagens centrais, os brinquedos, que, quando os humanos não estão olhando, ganham vida no quarto de um menino de oito anos, Andy. Só que, neste caso, a história é contada, em sua maioria, pelo ponto de vista dos brinquedos e não apenas pelo discurso proveniente do narrador, como ocorre na história do aluno F.

A estrutura das frases finais do texto do aluno F, em que o narrador, pela primeira vez, dá sua opinião sobre os acontecimentos dos fatos narrados da história como: *“E depois o capitão disse colocando no chão uma bandeira: – Nunca mais existirá uma pessoa igual ao Luca”* nos remete à mesma apresentada na leitura de *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete): *“Ainda hoje, quando as crianças pedem mais um sorvete, os pais suspiram: – Para você seria preciso uma mansão de sorvete, como aquela de Bolonha!”*; na leitura de *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate): *“Nunca houve em Barletta três irmãos com tanta sorte, e sabe-se lá se algum dia haverá.”*; e na leitura de *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva): *“...e eu não entendi nada”*. Essas frases demonstram que ele seguiu o gênero estudado.

Quanto ao espaço, notamos que ele não o explora, por se tratar de um lugar real, a Itália, mais especificamente a cidade de Florença, num tempo cronológico determinado, histórico, isto é, em 1910.

A linguagem utilizada pelo aluno F é simples, direta, sem nenhum jogo semântico, mas consegue acionar o imaginário, já que relata fatos que se configuram como irreais e fantásticos. Narra a história de forma distanciada, mas marcada por um julgamento do narrador na conclusão. Utiliza o tempo verbal no imperfeito para iniciar a história assim como na estrutura dos textos lidos e não apresenta problemas relevantes em relação à sintaxe e ao léxico.

6.2.1.4 Considerações – aluno F

A partir das facilidades e dificuldades apontadas acima, pudemos observar que na primeira leitura *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), o aluno F se mostrou mais preso ao texto, preocupado em entender cada palavra, demonstrando, algumas vezes, dificuldade em fazer relações com seu conhecimento prévio ou com outros indícios textuais e culturais. Sua leitura foi mais linear, passando por palavras desconhecidas, grifando-as, procurando compreendê-las e, quando não conseguia decifrá-las, procurava-as no dicionário e, por fim, precisava traduzi-las. Apoiou-se em palavras conhecidas, aquelas cuja grafia e significado aproximam-se da LM, mas também em falsos cognatos, termos em que a grafia da palavra estrangeira é semelhante à da LM, mas cujo significado é diferente. Percebemos que, quanto às palavras desconhecidas, limitou-se a identificá-las e, quanto aos artigos definidos, se confundiu com as diferenças. No que se refere à reescrita da história, o aluno apresentou lacunas quanto à ortografia e à sintaxe, apresentando um final diferente, mas bem elementar.

Na quinta leitura *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), observamos que o aprendiz descobriu que também existia a possibilidade de decodificar o sentido dos vocábulos pelo contexto, sem a utilização exaustiva do dicionário. Para o reconhecimento de vocábulos desconhecidos recorreu à semelhança na forma, com apenas diferenciação gráfica, fez associações e buscou respostas no texto, com base em outras leituras. Apresentou dificuldade quanto à fonética de alguns vocábulos, mas já conseguiu reconhecer o uso dos artigos masculinos e femininos. Demonstrou familiaridade com o gênero textual, a narrativa fantástica, seguindo a mesma estrutura, mas manifestando ainda o uso inadequado de alguns vocábulos.

Na décima leitura *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), notamos que o aprendiz mostrou-se mais cauteloso quanto à identificação do significado de algumas palavras pela semelhança com a LM. Reconheceu a ajuda da semelhança das línguas, mas também hesitou em utilizá-la por medo de falso cognato, como tinha ocorrido nas leituras anteriores. O aprendiz procurou apoiar-se no contexto para entender a palavra nova, em busca da compreensão do texto, apegando-se mais às frases e não às palavras isoladas, confirmando ou não sua hipótese e fazendo comparações. Ao passar por palavras desconhecidas, grifou-as como fazia antes, mas agora procurou compreendê-las pelo contexto e, não conseguindo sucesso, saltou-as, para pesquisá-las em um segundo momento. Fez referência a uma história já lida, pelo fato de ela demonstrar similaridade com o tema nesta narrativa. Quanto à

produção escrita, demonstrou familiaridade com o texto, seguindo a estrutura do texto lido, revelando dificuldade apenas quanto à grafia de alguns vocábulos e criando uma justaposição das duas línguas, considerado um recurso normal para iniciantes de uma língua estrangeira.

Podemos concluir que, no início, o aluno estava mais limitado à decifração, apoiando-se nas palavras com grafia semelhante às da língua portuguesa e na tradução, com vistas a construir um significado para o texto. Com o decorrer das leituras, notamos que o aprendiz extraiu as informações do texto, formando uma opinião a respeito do assunto mediante uma leitura integral. Constatamos que houve uma evolução no processo de leitura do aluno F em relação às primeiras leituras, no que se refere à construção de expectativas, ao acionamento do conhecimento prévio, ao reconhecimento de gêneros textuais, ao levantamento e checagem de hipóteses sobre o texto, à identificação, compreensão e reflexão do tema central, à correlação de informações contidas em partes diversas do texto, à relação de sentido das palavras, a falsos cognatos, ao reconhecimento de significados de palavras no contexto, à identificação e referência a outros textos, a informações explícitas no texto, à utilização do registro oral e escrito, à apreciação crítica do texto e à construção de conhecimento sobre a língua.

No que concerne ao texto final *La rivolta dei pupazzi* (A revolta dos bonecos), inventado pelo aluno F, observamos que ele ainda não apresenta uma fluência textual suficiente, não apenas no que se refere à organização textual, mas também à criatividade da história. Apesar de o texto escrito nos remeter à história dos brinquedos que se humanizam, *Toy Story*, revelando, desse modo, que o aluno F ativou seu conhecimento de mundo, ele poderia ter explorado mais a questão do surreal nas personagens e lugares, ter enriquecido o seu texto com mais imagens fantásticas com base nas leituras feitas dos textos de Rodari. Contudo, o importante é que ele “assimilou” a estrutura do gênero e criou sua história sobre a revolta dos brinquedos, que assumem características humanas, livrando-os dos sentidos comuns, nos reportando à metáfora da liberdade.

Quanto ao desenho que se refere ao texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), percebemos que o aluno apresentou um palácio moderno, como se fosse um prédio, com linhas retas, mas colorido. Desenhou, ainda, o sol, nos dando a ideia de que alguns pedacinhos do prédio estavam derretendo.

No que se refere ao desenho do texto *La rivolta dei pupazzi* (A revolta dos bonecos), notamos que o aluno F representou o menino Luca como se fosse um gigante e os bonecos bem pequenos, assim como escreveu na história. Neste desenho, o aluno F também utilizou cores.

Ilustração 2 – Desenho *Il palazzo di gelato* – (O palácio de sorvete)

Ilustração 3 – Desenho *La rivolta dei pupazzi* – (A revolta dos bonecos)

6.2.2 Aluno G

6.2.2.1 *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete)

6.2.2.1.1 Antes da leitura

A professora escreveu o título da história na lousa e solicitou aos alunos que fizessem seus comentários. O aluno G manifestou a sua opinião dizendo que se tratava de um *palazzo*, com significado correspondente à palavra no português palácio e que *di gelato* se remeteria a de sorvete. Acrescentou que a história deveria ser de fantasia porque não existem palácios de sorvete, mas de cimento ou pedra como os já vistos na Itália. Reiterou que a narração poderia ser ambientada numa época antiga, já que no lugar das casas existiam castelos. Comentou que dentre os vários castelos, existia um que se diferenciava dos outros por se tratar de um palácio construído de sorvete. Segundo ele, nesse castelo moravam pessoas muito estranhas que se alimentavam somente de sorvete, ou seja, da própria moradia e quanto mais eles a comiam, mais ela aumentava.

6.2.2.1.2 Durante a leitura

O aluno G recebeu as partes recortadas do texto e, com muita atenção, começou a colocá-las em sequência. Em seguida, iniciou a leitura silenciosa e, posteriormente, acompanhou a leitura em voz alta feita pela professora. Não apresentou dificuldade em compreender o sentido global do texto, mas afirmou não ter entendido o significado de algumas palavras e, por isso, achou melhor fazer uma segunda leitura do texto. Confirmou a hipótese de que não se tratava de uma história narrada numa época antiga, mas que se tratava de um castelo localizado em uma cidade chamada Bologna. O fato de ele já conhecer esta cidade fez com que ele acionasse o seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, vencesse as suas dificuldades. Percebemos que, apesar dele ter entendido a ideia do texto, manifestava uma maior preocupação em não perder nenhuma palavra do que lia; procurava traduzir a maioria das

palavras e, às vezes, relacionava-as ao contexto. Quando não dava certo, saltava. O aluno tentava traduzi-las, mas, ao mesmo tempo, procurava interpretá-las; entretanto, declarava ter dificuldade de entendê-las sem o auxílio do dicionário, fazendo apenas alguns comentários aleatórios, a fim de testar sua compreensão. Sublinhou algumas palavras que não conseguiu decifrar com base no contexto, como: *rivoletti* (filetes) e *folla* (multidão). Observou que a maioria das palavras era parecida com o português como: *frutta* (fruta), *porte* (portas), *mobili* (móveis), *pistacchio* (pistache), *piatti* (pratos), *vetri* (vidros), mas que algumas não apresentavam nenhuma semelhança com o português como: *bambini* (crianças), *zucchero* (açúcar), *tavolo* (mesa), *fragola* (morango), *genitori* (pais). Disse que tentaria compreendê-las por meio do contexto e também pelo fato de estar familiarizado com a língua italiana, já que em casa o pai conversa em italiano com ele, mas que ainda precisaria procurá-las no dicionário para confirmar a definição exata do sentido das palavras. Percebeu que o enredo da história era parecido com a sua hipótese levantada anteriormente, já que se tratava de um castelo comestível, mas que nele não viviam pessoas estranhas, apenas pessoas do cotidiano, como as crianças, os médicos, a velhinha e o guarda. No entanto, o castelo não aumentava à medida que eles o comiam, mas derretia. Notou que realmente a narração era fantástica, já que se reportava a um palácio imaginário, com o teto de chantili, a fumaça das chaminés de algodão doce, os vidros de sorvete de morango e uma poltrona de sorvete de pistache.

6.2.2.1.3 Depois da leitura

No caso das palavras sublinhadas, o aluno resolveu procurá-las no dicionário, por não terem apresentado nenhum referencial com a LM, o que dificultou a compreensão, fato muito comum quando não é possível entender palavras por meio do contexto. O fato de o aluno G não ter entendido o significado dessas palavras não fez com que elas bloqueassem a compreensão global do texto. Ele afirmou que, se conhecesse o significado das palavras, teria sido mais fácil compreender o trecho em que elas apareciam, mas não quis arriscar um significado, preferindo a pesquisa no dicionário.

O aluno G afirmou que tanto a palavra palácio como Bologna o ajudaram a visualizar o assunto da história, como uma imagem que poderia servir de indício de sentido, já que ele já conhecia a cidade italiana, localizada na região da Emilia Romagna. Ele enriqueceu a discussão em classe sobre esta região, dizendo que ela se localiza ao Centro Norte da Itália e

que conhece também outra cidade dessa região, que se chama Parma. Contou aos amigos que nesta cidade encontra-se o presunto cru mais gostoso que ele já experimentou.

Ele comentou já ter lido outros textos em que aparecem castelos, só que geralmente as personagens são sempre príncipes e princesas e não pessoas comuns como as apresentadas nesta narrativa fantástica. Disse, ainda, que gostava de ler histórias de castelos assombrados, onde as personagens são monstros ou seres do mal. Contudo, manifestou bastante interesse pela história do escritor Rodari e disse que gostaria de ler outras histórias de fantasia.

Na discussão final conseguiu comentar os momentos principais da história e, na reescrita do texto, apresentou uma estrutura final bastante parecida com o texto original. Inventou que as crianças sentiram dor de barriga por terem tomado muito sorvete e que, quando elas pedem mais sorvete aos pais, eles respondem perguntando se o palácio de sorvete não tinha sido suficiente. No que se refere à atividade sobre os artigos definidos e indefinidos, confundiu o masculino singular com o plural. No momento de elaborar o desenho e a escultura do palácio, o aluno G foi bastante participativo e compartilhou ideias criativas com os amigos.

6.2.2.2 *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate)

6.2.2.2.1 Antes da leitura

O título foi escrito na lousa pela professora e algumas sugestões foram expostas pelo aluno G. Ele iniciou sua fala dizendo que a palavra *strada* correspondia a rua, no português, e *cioccolato* era muito fácil de adivinhar, já que apresentava o mesmo significado no português, com apenas uma diferença gráfica. Demonstrou curiosidade em saber o enredo da história, mas acenou que se trataria de história de uma cidade, onde as ruas eram diferentes porque tinham sabores variados. A cidade era encantada e colorida, já que as ruas eram de morango, creme, limão e chocolate e as pessoas que a habitavam mudavam de cor como os camaleões, pois quando se alimentavam de morangos ficavam vermelhas, de limões ficavam verdes e, assim, por diante. Acrescentou que, como as outras histórias já lidas de Rodari, esta também nos transportava para o mundo do irreal e da fantasia. Observou que, de maneira semelhante à

narrativa *O palácio de sorvete*, esta também se referia a um lugar e que, assim como o palácio, a rua também era transformada em comida ou em guloseimas deliciosas.

6.2.2.2.2 Durante a leitura

Assim que recebeu as partes do texto, começou a colocá-las em sequência, junto com um amigo e depois ouviu a leitura feita pela professora. Percebeu que tinha invertido a ordem da parte final com a penúltima. Releu a história e notou que realmente não tinha sentido a ordem que ele havia estabelecido. Reiterou que a sua hipótese não tinha sido exatamente igual à da história de Rodari porque na cidade as ruas não eram de diversos sabores e nem coloridas, mas se tratava de uma única rua, de chocolate, marrom e comestível e que, como o palácio, era comida pelas crianças. Comentou ainda que conhecia a cidade de Bari e que ela se encontrava no Sul da Itália, diferentemente de Bologna, a cidade do Centro Norte, mencionada na leitura da primeira história. Quanto às palavras *campagna* (campo), *marrone* (marrom), *contadino* (agricultor), *carretto* (carroça), foram palavras cujo significado não teve dificuldade para entender porque associou-as ao mundo do campo, observando que geralmente no Sul da Itália muitas pessoas tem plantações, são agricultores e sobrevivem do trabalho rural. Notou que a cor marrom do chocolate lisinho, nos fazia pensar na terra. Apoiando-se no mesmo procedimento utilizado na leitura da primeira história, tentava compreender as palavras pelo contexto, fazendo associações e valendo-se do seu conhecimento de mundo, mas ainda demonstrava insegurança em decifrar algumas palavras sem o apoio do dicionário. Observou outro ponto em comum com a primeira história, que é o fato de as personagens serem gulosas e comilonas. Acrescentou que, da mesma forma que no *Palácio de sorvete*, aqui também aparece o verbo *leccare* (lamber) e que as palavras *pezzetto* (pedaço) e *quadrantino* (quadrado) nos reportam à ideia de chocolate. Para entender o verbo *inginocchiaron* (ajoelharam-se), apoiou-se na palavra *ginocchio* que é joelho e deduziu, portanto, que significava ajoelhar-se. Esta estratégia o ajudou a compreender o significado de outras palavras como *smontare* (descer), que é o contrário de *montare* (subir), mas, desta vez, não escondia seu receio de arriscar alguma interpretação mais detalhada, como fez no início. Já com o verbo *si accorsero* (perceberam), não conseguiu compreendê-lo por associação a outra palavra. Afirmou que desconhecia ainda o significado da palavra *stanghe* (traves), mas que deveria ser alguma parte da carroça, pois foi citada na mesma frase que a palavra roda.

Resolveu grifá-las para posteriormente pesquisá-las no dicionário, mas observou que não tinha interferido na compreensão global do texto. Confirmou a hipótese de que o texto era fantástico porque os lugares eram comestíveis e as personagens eram inverossímeis e irreais.

6.2.2.2.3 Depois da leitura

Durante a discussão final da história, o aluno G declarou que não teve dificuldades para compreender o texto, já que, desta vez, não se restringiu ao uso do dicionário e se sentiu mais à vontade para arriscar seus comentários. Conseguiu relatar a história com começo, meio e fim, demonstrando coerência nos fatos narrados. Por fim, procurou as palavras desconhecidas no dicionário e revelou que estas não apresentavam nenhuma semelhança com o português e que seria possível entender o texto, mesmo desconhecendo as palavras. Não demonstrou dificuldade para diferenciar os artigos femininos dos masculinos no singular e plural, mas, quanto ao ditado, pode-se notar a interferência do português na grafia das palavras *campagna* e *stanghe*, pois ele as escreveu *campanha* e *stangue*, de acordo com as regras da LM. Demonstrou entusiasmo ao elaborar o desenho e a escultura da narração e, a partir da proposta da professora para a elaboração de uma nova história baseada na lida, ele escreveu sobre uma rua de sopa, intitulada *La strada di minestra*, seguindo a mesma estrutura da leitura feita, com modificações representativas mostrando que a estrada se tornava líquida e amarela, as rodas da carroça eram de lasanha e os irmãos eram dinamarqueses.

6.2.2.3 La caramella istruttiva (A bala instrutiva)

6.2.2.3.1 Antes da leitura

Após ter colocado o título na lousa, a professora pediu ao aluno G que fizesse as suas antecipações sobre o enredo da história. Ele expôs sua ideia a respeito do título dizendo que *caramella* corresponderia à bala, no português, e que *istruttiva* estaria relacionada à palavra

instrutiva, ou seja, que ensina, apresentando apenas uma grafia diferente do português. Declarou, então, que se trataria de uma bala que ensinava e que poderia ser comprada nos supermercados, mas que custava muito caro. Acrescentou que, nesse lugar, as pessoas deveriam trabalhar muito e o fato de serem muito ocupadas não lhes permitia parar, nem para comer e nem para estudar e, por esse motivo, se alimentavam de balas instrutivas. Assim como os adultos, as crianças também se alimentavam dessas balas e, por isso, não precisavam estudar. Viviam em casas, onde tudo era acionado por computadores e não existia trânsito porque os carros eram voadores. Imaginou que esta não poderia ser uma história real, já que falava de uma cidade fantástica, no futuro, onde tudo era imaginário e irreal.

6.2.2.3.2 Durante a leitura

O aluno G fez uma leitura silenciosa das partes recortadas do texto e, em seguida, começou a colocá-las em sequência. Releu o texto, mas mesmo assim apresentava dificuldade em ordenar as partes da história. Comentou que este texto era mais longo e que precisaria refazer a leitura. Terminou a sua leitura e escutou com atenção a da professora. Declarou que, após a leitura da professora, a compreensão do texto tornou-se mais fácil, já que não tinha que se preocupar com a pronúncia das palavras, mas somente com o sentido global do texto. Tentou construir a ideia principal da história e confirmou as expectativas criadas antes da leitura, já que se referia a um lugar, ou seja, a um planeta em que existiam computadores e as crianças se alimentavam de balas instrutivas e assim não precisavam de livros. Rejeitou a sua hipótese de que as pessoas se alimentavam de balas instrutivas porque eram muito ocupadas, sem tempo disponível para comer e estudar, apenas para trabalhar. Conseguiu entender o significado de muitas palavras por meio de associações feitas com a LM, pela semelhança fônica e gráfica, como: *scienza* (ciência), *geografia* (geografia), *grammatica* (gramática), *incolore* (incolor), *acqua* (água), *minerale* (mineral), *scuole* (escolas), *casa* (casa), *elettronico* (eletrônico), *olio* (óleo), *studiosi* (estudiosos), *notte* (noite), *poesie* (poesias), *nomi* (nomes), *settimana* (semana), *numerazione* (numeração), *dieci* (dez), *amico* (amigo), *lingua* (língua) e *pianeta* (planeta), ao passo que grifava outras em que a raiz e desinência são diferentes do português como: *granatina* (raspadinha), *diligenti* (diligentes), *sapientissimi* (sábios) e *buffa* (engraçada) e tentava compreendê-las pelo contexto. Mesmo que não conseguisse, agora não se prendia somente ao uso do dicionário para entendê-las, como nas leituras anteriores.

Tentava lê-las em voz alta em busca de um significado parecido com o português, mas não obteve sucesso. O pouco conhecimento da língua pode fazer com que o aprendiz de nível iniciante, como é o caso do aluno G, se preocupe mais em não perder o fio condutor, precisando grifar e oralizar como forma de facilitar a sua compreensão. Ele acrescentou que o fato de não entender o significado de algumas palavras não bloquearia a compreensão da ideia global do texto, mas que ainda gostaria de procurá-las no dicionário, apenas para confirmar suas supostas definições. Observou que, assim como nas histórias *O palácio de sorvete* e *A rua de chocolate*, nesta também apareciam personagens gulosas, como os estudantes que acordavam durante a noite para roubar a história-raspadinha para tornarem-se sábios. Complementou, ainda, que estava correta a sua hipótese inicial de que a narração era fantástica, pois, como as anteriores, esta também remetia a lugares que só existem na nossa imaginação.

6.2.2.3.3 Depois da leitura

Ao construirmos a síntese oral do texto, foi possível perceber que o aluno G conseguiu ordenar com coerência as partes da história. Em seguida, procurou as palavras no dicionário e acrescentou que gostava de ler histórias que o reportassem ao futuro e que tinha gostado muito desse planeta, já que nele não existiam escolas e as crianças não precisavam estudar, mas apenas tomar os líquidos e engolir balas instrutivas para aprender matemática, gramática, zoologia e outras matérias. Questionou que, no futuro, poderia ser desta maneira e que as crianças que nascessem no futuro, não precisariam estudar. Quanto à invenção da sua história, modificou o título para *Caramella intelligente* (Bala inteligente), pois esta tinha sabor de chocolate branco, custava muito caro, continha muita gordura trans e por esse motivo fazia engordar, era proibida para pessoas que ainda não tinham dezoito anos, fazia vomitar, mas os estudantes gostavam muito de comer esta bala porque tinham mais tempo para brincar, mesmo sabendo que ela fazia muito mal à saúde. Seguiu a mesma estrutura do texto da *Caramella istruttiva*, contudo apresentou algumas interferências da LM na produção escrita ao escrever *inteligente*, *vumitare*, *chiocolatto*, *ani*, *caramela* e *intelligenza*, ao invés de *intelligente*, *vomitare*, *cioccolato*, *anni*, *caramella* e *intelligenza*. Podemos dizer que este procedimento é aceitável, pois é muito comum os alunos estabelecerem uma relação com a

LM quando estão escrevendo ou lendo em uma língua estrangeira. Porém, estes são deslizes comuns dentro de um contexto de um aluno em nível iniciante, como é o caso do aluno G.

Ilustração 4 – Texto *Il pianeta Zomo* – (O planeta Zomo)

O texto escrito final, *Il pianeta Zomo* (O planeta Zomo), inventado pelo aluno G, relata a história do planeta Zomo, que foi invadido pelo planeta Omoz e, que a partir desta junção, ambos desaparecem e se transformam em um único planeta chamado Zomoz. Nesse lugar, as pessoas consumiam os produtos desse planeta como: roupas, sapatos, chapéus, alimentos e, ainda, assistiam aos seus programas televisivos.

Percebemos que o texto do aluno G é uma apresentação curta, em que retrata o nome dos planetas Zomo e Omoz e das personagens, como pessoas comuns, sem nenhuma descrição fantástica, em seguida culmina com o final, que é a junção dos planetas, sem demonstrar complicação alguma.

As personagens não apresentaram características específicas; o tempo é marcado por ações que se encaminham para o desfecho e o discurso do narrador é de alguém que não participa e conta uma história de modo impessoal, em terceira pessoa e não apresenta diálogos.

O espaço, os planetas Zomo, Omoz e Zomoz são lugares que acionam a nossa imaginação, por se tratarem de lugares de um universo fantástico, nada verossímil, já que são desvinculados de um tempo e espaço possíveis, mas, de certa forma, pouco explorados pelo aluno G.

A linguagem é curta e concisa e o texto oferece um jogo semântico, que se refere à junção das palavras Zomo e Omoz, dando origem a nova palavra Zomoz.

No início do texto, o aluno G utilizou o tempo verbal no imperfeito, assim como nas estruturas de textos lidos anteriormente. Utilizou poucas imagens fantásticas; ao contrário, descreveu apenas produtos comuns, sem características irreais, nos remetendo à ideia de planetas ligados a um universo de consumo; mas o fato de ter dois planetas que se juntam já demonstra que foi utilizada a imaginação e a fantasia. Não apresentou problemas relacionados à sintaxe ou mesmo ao léxico, demonstrando familiaridade com a estrutura textual da língua estrangeira, mas não explorou imagens fantásticas, na descrição de seu texto.

6.2.2.4 Considerações – aluno G

Por meio das leituras feitas, pudemos perceber as dificuldades e facilidades apresentadas pelo aluno G. Notamos que em relação à leitura da primeira história *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), ele realizou uma leitura ascendente, linear, mais voltada para a decodificação das palavras, manifestando uma preocupação em traduzi-las; tentava interpretá-las, mas afirmava não compreendê-las sem o uso do dicionário. Algumas vezes, tentou relacioná-las com o contexto, mas, quando não conseguia, saltava-as. Demonstrou muita dificuldade em entender algumas palavras com raízes e desinências bem diferentes da LM, mas em relação a outras demonstrou compreendê-las por serem parecidas na forma, com apenas uma diferenciação gráfica ou fonética. Não teve problemas para entender a palavra *Bologna* porque revelou conhecer esta cidade, acionando, desse modo, o seu conhecimento de mundo e enriquecendo a discussão em grupo. Fez associações bastante pertinentes ao relacioná-la com sua hipótese inicial, ao dizer que se tratava de um castelo comestível, que se encontrava em uma cidade da região Emilia Romagna, onde as personagens não eram totalmente estranhas, mas pessoas do cotidiano, apenas com características irreais. Nesta primeira leitura, percebemos que o aluno G ainda demonstrou precaução em arriscar a definição de algumas palavras, apoiado apenas no contexto. Quanto à reescrita do texto,

seguiu a mesma estrutura da história lida, apresentando um final sucinto, mas criativo. Demonstrou ser um apreciador de leituras de castelos, mas que as conhecia somente com protagonistas sendo príncipes e princesas.

Quanto à quinta leitura *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), confirmou algumas das suas expectativas criadas antes da leitura em relação ao título e ao gênero, e esforçou-se para tentar compreender as palavras, apoiando-se em palavras da LM, da língua estrangeira, mesmo por meio da decomposição de palavras, já que apresentavam semelhança gráfica e, também, fônica. Associou-as a palavras do mesmo campo semântico, mas não arriscou algumas definições sem o apoio do dicionário e preferiu grifá-las para pesquisá-las posteriormente. Fez referência à primeira leitura, descobrindo pontos de convergência, dizendo que ambas se referiam a lugares comestíveis, transformados em guloseimas apreciadas pelas crianças. Relacionou novas informações ao conhecimento prévio quando se reportou às cidades de Bologna e Bari, observando que uma era do Norte e a outra do Sul da Itália. De certo modo, percebemos que o aluno G tentou apoiar-se mais no contexto, mas ainda vinculado ao uso do dicionário. A construção da síntese semântica do texto foi coerente e, quanto à utilização do registro escrito, apresentou algumas interferências insignificantes na grafia, confundindo-a ainda com a LM.

No que se refere à décima leitura *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), o aluno G rejeitou algumas de suas hipóteses levantadas em relação ao título e confirmou outras em relação ao gênero. Desta vez tentou esclarecer as palavras desconhecidas, sobretudo com base no contexto, arriscando mais, na tentativa de uma leitura interativa do texto. Formulou hipóteses a respeito do significado de algumas palavras por associação com a LM, às vezes oralizando-as ou grifando-as, mas não dando mais tanta importância à consulta do dicionário para poder compreendê-las. Formulou ainda algumas definições de palavras que não conhecia, com base no seu conhecimento prévio e fez referência ao primeiro e quinto textos, lidos anteriormente, por apresentarem semelhança das personagens com as desta história, observando que todas eram gulosas. Conseguiu construir o sentido global do texto com coerência, fez uma avaliação crítica do texto, dando sua opinião a respeito da história sobre a bala instrutiva. Notamos que, na utilização do registro escrito para melhor compreensão do texto, foram apresentadas poucas interferências da LM.

Constatamos que na leitura da primeira narrativa, o aluno G estava preocupado com o sentido das palavras isoladamente e com o uso do dicionário, mas já demonstrava algum interesse em tentar compreendê-las pelo contexto, mostrando precaução em arriscar

determinados significados. Na quinta leitura não teve medo de arriscar, apresentou uma interpretação mais detalhada e descobriu outras estratégias para compreender o sentido do texto, não só por meio do dicionário, mas relacionando novas informações com o seu conhecimento prévio. Quanto à décima leitura, percebemos que o aluno G arriscou mais suas hipóteses de sentido das palavras desconhecidas, usou o dicionário, desta vez, apenas para excluir algumas dúvidas de sentido, valorizando mais o contexto e seu conhecimento prévio para o entendimento do texto. Concluimos que o aluno G apresentou uma evolução no seu processo de leitura, desde a primeira até a décima, no que se relaciona à confirmação e à rejeição de antecipações sobre o texto, a esclarecimentos de palavras desconhecidas não só mediante consulta do dicionário, à formulação de definições de significados, com base em outras leituras e a respeito do enredo, à busca de informações complementares, à construção do sentido global, à relação de novas informações ao conhecimento prévio, à identificação de referências a outros textos, à construção da síntese semântica, à utilização do registro escrito para melhor compreensão com diminuição de interferência da LM e à avaliação crítica do texto e do conhecimento sobre a língua.

Portanto, é importante mencionar que, desde a primeira leitura, o leitor-aprendiz G demonstrou seu interesse em decodificar as palavras do texto, porém sempre valorizando o contexto, seu conhecimento prévio e suas interpretações.

No que se refere à produção escrita final do aluno G, intitulada *Il pianeta Zomo* (O planeta Zomo), percebemos que a narrativa é linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa, revelando a ausência de descrições fantásticas e de personagens mais elaboradas, isto é, com características surreais. Há uma fluência textual no que concerne à questão linguística, mas a criatividade ainda precisa ser mais explorada no seu texto escrito, mas o modo como ele narra a história de um planeta impessoal, onde há uma massificação das pessoas e dos produtos, é bem descrita e nos faz pensar na metáfora do consumo.

Quanto ao desenho do texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), observamos que o aluno G apresentou um palácio, na forma de um sorvete, nos remetendo a um lugar irreal. Fez o palácio com mais detalhes, como a porta e as janelas, em vermelho e marrom, como se fosse de chocolate e morango e algumas nuvens.

No que concerne ao desenho do seu texto *Il pianeta Zomo* (O planeta Zomo), percebemos que o aluno retratou os dois planetas pequenos, Zomo e Omoz, separados na parte superior da folha, e, em seguida, um planeta maior, na parte inferior da folha. Representou os planetas bem coloridos.

Ilustração 5 – Desenho *Il palazzo di gelato* – (O palácio de sorvete)

Ilustração 6 – Desenho *Il pianeta Zomo* – (O planeta Zomo)

6.2.3 Aluno I

6.2.3.1 *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete)

6.2.3.1.1 Antes da leitura

A professora escreveu na lousa o título da história e pediu aos alunos que manifestassem suas observações. O aluno I iniciou sua fala, dizendo que se trataria de uma narração sobre um palácio, pois *palazzo* (palácio) é uma palavra que se assemelha ao português tanto na grafia quanto na fonologia. No que se refere à palavra *gelato*, comentou que, às vezes, a confunde com as definições: sorvete e gelado, mas que, neste caso, arriscaria na definição de sorvete, pois uma história sobre um palácio de sorvete seria mais interessante do que a de um palácio gelado. Acrescentou que poderia ser a história de um palácio-museu de sorvete gigante, onde as crianças podiam apreciar quadros de doces, dos mais variados possíveis. No final da visita ao museu, podiam escolher o quadro que mais gostassem e comprar a cópia na loja do museu, para depois comê-lo. Considerou que se deveria tratar de uma narração fantástica, pelo fato de estar ligada a um lugar que só existe no mundo da fantasia.

6.2.3.1.2 Durante a leitura

Após a entrega das partes da história, a professora pediu aos alunos que as colocassem em ordem. O aluno I não conseguiu colocá-las em sequência, na primeira leitura. Precisou fazer a leitura silenciosa das partes, ainda duas vezes. Quando a professora terminou a leitura compartilhada, o aluno I confirmou não ter acertado a ordem da segunda e terceira partes. Declarou que o fato de ele não ter entendido o significado de algumas palavras, dificultou sua compreensão do texto, pois, ao invés de deter-se mais no contexto, se preocupou com a tradução das palavras, forçando-se a ir e vir de uma língua para outra, sem a real preocupação com elementos necessários à compreensão do texto. Estes fatores tornaram o aprendiz mais

lento na sua leitura. Demonstrou uma maior preocupação em fazer uma tradução linear, palavra por palavra, com resistência de falar de sua compreensão do texto. Grifou e anotou no caderno as palavras desconhecidas, tais como: *lontano* (longe), *leccatina* (lambidinha), *panna montata* (chantili), *tavolo* (mesa), *zampe* (patas), *fragola* (morango), *folla* (multidão), mas notou também que havia alguns verbos que ele não conseguia relacionar com o português, como: *leccò* (lambeu), *crollò* (caiu), *si accorse* (percebeu), *si scioglieva* (derretia) e *si squagliavano* (se desmanchavam), e que precisaria procurar estas palavras no dicionário. Retomou dizendo que outras palavras como: *zucchero* (açúcar), *mobili* (móveis), *piatti* (pratos), *goccia* (gota), *poltrona* (poltrona), *porta* (porta), *possibile* (possível) e *crema* (creme) eram fáceis de se entender porque se pareciam com as mesmas palavras em português. Quando se referiu à palavra Bologna, observou que sua hipótese sobre a cidade grande não era aceitável no texto, já que Bologna não é uma cidade tão grande quanto Milão e Roma, ou mesmo São Paulo, como tinha imaginado, e que não se tratava de um palácio de sorvete, de um museu gigante, visitado pelas crianças, onde apenas os quadros do palácio podiam ser comidos, mas de um palácio de sorvete que poderia ser todo comido por pessoas comuns, como crianças, velhinhas e outras. Acrescentou que a narração era fantástica devido ao fato de o palácio ser construído de sorvete, mas, quanto às personagens, notou que eram pessoas do cotidiano, só que com características irreais. Por fim, reiterou que mesmo tendo entendido o sentido geral da história, sentia necessidade de procurar as palavras desconhecidas, não com o intuito de traduzi-las separadamente, mas para poder interpretar melhor o texto lido.

6.2.3.1.3 Depois da leitura

Retomamos o enredo do texto e, ao fazermos o resumo oral da história, o aluno I relatou que todas as cidades da Itália têm uma praça principal com uma igreja chamada *duomo*, assim como a da narrativa que lemos. Disse que Bologna é menor que Milão e que uma se encontra na região Centro Norte e outra no Norte, mas que nada se compara a São Paulo e que, se juntarmos as duas cidades italianas, não conseguimos ultrapassar o tamanho desta cidade brasileira. Revelou que gosta de cidades grandes porque gosta de visitar museus, parques de diversão e ir ao cinema. Acrescentou, ainda, que já tinha lido uma outra história fantástica de Rodari, intitulada *Gli uomini di burro* (Os homens de manteiga), que também se reportava a lugares e

peessoas com características fantásticas. Demonstrou interesse em ler outras histórias deste autor, pois seus pais também o conhecem e, segundo ele, já mencionaram várias vezes o nome deste autor, durante conversas informais. Quanto ao texto escrito, o aluno I apresentou algumas interferências na grafia das palavras: *Bolonha* (*Bologna*), *horribile* (*orribile*), *nossa* (*nostra*), *sciolheva* (*scioglieva*) e *guarda* (*guardia*), no lugar de *gn* (nh), de *str* (ss), de *gl* (lh) e de *da* (dia). Apresentou um resumo da história com uma estrutura bastante similar à da história lida e algumas modificações no final, narrando que as crianças tiveram uma dor de barriga horrível e que, quando as crianças pedem sorvete aos pais, eles respondem dizendo que gostariam que suas casas fossem de sorvete, para não ter que gastar dinheiro. No que se refere aos artigos, se confundiu com o plural masculino de *il* (*i*) e, durante a preparação do desenho e da escultura, participou com interesse e curiosidade.

6.2.3.2 *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate)

5.2.3.2.1 Antes da leitura

A professora escreveu o título da história na lousa e abriu a discussão para que os alunos sugerissem ideias sobre o mesmo. O aluno I expôs sua opinião sobre o enredo, dizendo que se trataria de uma *strada* (rua) de *cioccolato* (chocolate), de uma cidade encantada, onde tudo era de chocolate branco e marrom. As pessoas da cidade eram escuras porque se alimentavam somente de chocolate, pois as frutas e verduras também eram de chocolate. Percebeu que se deveria tratar de uma história fantástica como a primeira *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), por se reportar a uma rua imaginária.

6.2.3.2.2 Durante a leitura

Após ter lido as partes do texto, começou a enumerá-las e colocá-las em ordem. Fez a leitura silenciosa e escutou atentamente a da professora. Comentou que, de acordo com sua hipótese levantada anteriormente, a história se reportava a uma rua de chocolate, as crianças a

comiam, mas as personagens não eram marrons. Fez associações lexicais de palavras isoladas semelhantes à LM, em forma e sentido, procurando fazer as traduções de: *liscia* (lisa), *marrone* (marrom), *primo* (primeiro), *secondo* (segundo), *terzo* (terceiro), *quadrantino* (quadrado), *campi* (campos), *porta* (porta), *casa* (casa), *tutto* (tudo). Percebemos que o aluno I fez a tradução instantânea de termos cuja grafia e significado aproxima-se dos da LM, mas cujo significado é diferente como: *volta* (vez e não volta), *fortuna* (sorte e não fortuna), *carretto* (carroça e não carroto), *porto* (levar e não porta) e *fino* (até e não fino). O fato de ela não ter se apoiado no contexto e a dificuldade em fazer relações com o conhecimento prévio para construir o sentido do texto, a levaram a traduzir falsos cognatos, em que as palavras estrangeiras são semelhantes ao português, causando confusão de significado. Durante a discussão com o grupo sobre a ideia principal do texto, notou que algumas palavras tinham significados diferentes e, por isso, não faziam sentido dentro do contexto. Quanto aos nomes das cidades, revelou que Bari se encontra ao Sul da Itália e que, provavelmente, Barletta e Molfetta, também deveriam ser da mesma região. Acrescentou que precisaria usar o dicionário para compreender melhor as palavras: *trovarono* (encontraram), *si inginocchiarono* (ajoelharam-se), *diedero* (deram) e *lasciarono* (deixaram). Resolveu não arriscar nenhuma definição para estes verbos, com receio de cometer equívocos. Fez referência ao primeiro texto, observando que, também neste, os lugares eram transformados em comida, assim como as ruas e os palácios, confirmando a sua hipótese de uma história fantástica.

6.2.3.2.3 Depois da leitura

Por meio da exposição oral de cada aluno, percebemos que o aluno I conseguiu entender o sentido do texto, mas apresentou algumas dificuldades de compreensão, tornando a sua leitura mais lenta, pelo fato de recorrer várias vezes ao uso do dicionário. Utilizou seu conhecimento prévio ao relacionar outra cidade do Sul chamada *Alberobello* às mencionadas no texto, revelando que nesta cidade as construções são de pedra, pintadas de branco e que são parecidas com casas de gnomos. Disse que gostaria de trazer para a próxima aula um livro com fotos de *Alberobello*, para mostrar aos amigos. Quanto ao ditado, ela apresentou dificuldade com as consoantes duplas como: *camminando* (caminhando), *cioccolato* (chocolate), *leccatina* (lambidinha), *pezzetto* (pedaço) e *carretto* (carroça), mas, no que se refere à produção escrita, seguiu a mesma estrutura do texto *La strada di cioccolato* (A rua de

chocolate); modificou o título do texto por *La strada di pastasciutta* (A rua de macarrão), pois ela declarou que o macarrão é o seu prato preferido. A história descreve que duas irmãs caminhavam por uma estrada feita de vários tipos de macarrão, mas que por elas serem muito gulosas e terem comido a estrada inteira, ela desapareceu e, então, não conseguiram voltar para casa; mas, por sorte, apareceu um balão feito de massa folheada e creme de leite, que desapareceu ao levá-las para casa porque elas o comeram.

6.2.3.3 *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva)

6.2.3.3.1 Antes da leitura

O aluno I leu o título da história na lousa e expôs sua opinião a respeito do que trataria a história. Notou que a palavra *caramella* não era parecida com a LM, mas que significava bala e que *istruttiva* poderia ser instrutiva, mas que não sabia definir esta palavra. Com a ajuda do grupo concluiu que instrutiva significa, que ensina. Reiterou que seria a história de um médico maluco que tinha inventado uma bala instrutiva. Poderia ser comprada em supermercados e farmácias, no início do ano, apenas para crianças com notas abaixo da média. As crianças que a ingeriam eram aprovadas na escola, mas durante o ano não podiam comer nenhum outro tipo de bala porque eliminava o efeito da bala instrutiva. Demonstrou interesse pela leitura e notou que as leituras de Rodari, feitas anteriormente, assim como esta, também nos reportavam ao mundo da fantasia, pois as balas verdadeiras não servem para ensinar, mas para saborear.

6.2.3.3.2 Durante a leitura

Ao colocar as partes recortadas do texto em ordem, notou que se tratava de um enredo mais longo e, por esse motivo, declarou que precisaria ler mais vezes a história. Conseguiu colocar as partes ordenadas e, quando a professora terminou sua leitura, disse que a maneira como tinha colocado as partes do texto estavam certas. Rejeitou a hipótese de que se tratava

de uma bala que as crianças tomavam somente uma vez ao ano e que tinha sido inventada por um médico maluco, mas confirmou a ideia de que se relacionava a uma bala que ensinava crianças, só que num planeta em que elas não precisavam de livros para aprender matemática, zoologia, geografia e outras disciplinas. Desta vez, relatou que arriscaria o sentido do texto, buscando pistas no contexto e não apenas no dicionário. Procurou fazer associação semântica entre a palavra nova e o contexto como: *scolaretti* (alunos), ligando-a com a palavra *scuola* (escola), *mucca* (vaca), relacionando-a com as palavras *quadrupede*, *ruminante*, *erbe* e a frase *ci dà il latte con la cioccolata* (nos dá o leite com chocolate) e *buffa* (engraçada), com o verbo *recitare* (recitar) e *filastrocca* (parlenda), remetendo-se ao seu conhecimento prévio, por meio da leitura de algumas *filastrocche* quando era pequena e de ter visto com sua mãe uma ópera *buffa*, na Itália. Essas referências o ajudaram a compreender o sentido do texto sem a ajuda do dicionário, procurando atribuir um sentido ao texto, com base no contexto. Observou que, assim como nos outros textos, conseguia entender várias palavras pela aproximação com a LM, como: *pianeta* (planeta), *libri* (livros), *scienza* (ciências), *storia* (história), *dolce* (doce), *lingua* (língua), *buona* (boa), *dito* (dedo) e, também, verbos, como: *vende* (vende), *consuma* (consome), *offre* (oferece), *esclama* (exclama) e *comincia* (começa). Entretanto, ainda apresentou dificuldade de compreensão de alguns verbos como: *sembra* (parece), *assaggiare* (experimentar), *si rassegna* (se conforma), *si alzano* (se levantam) e *ha portato* (trouxe). Mesmo sem compreender essas palavras, notou que poderia entender o sentido do texto sem procurá-las no dicionário no momento da interpretação do texto. Agora não resistia tanto a falar de sua compreensão do texto, fazia alguns comentários soltos e não escondia seu receio de arriscar alguma interpretação mais detalhada a respeito do texto. Contudo, mesmo arriscando mais, declarou que é preciso ser cauteloso em relacionar a língua estrangeira com a LM, já que às vezes as palavras apresentam a mesma grafia, mas com significados diferentes.

Confirmou sua hipótese de uma narrativa fantástica por se remeter a uma bala que não existe na realidade, apenas no universo da fantasia.

6.2.3.3 Depois da leitura

Durante a retomada das ideias principais do texto, o aluno I expôs o resumo da história de modo espontâneo, demonstrando segurança na sua apresentação. Compartilhou

ainda algumas dificuldades de compreensão com o grupo e comentou que procuraria algumas palavras no dicionário, somente para sanar pequenas dúvidas, que, porém, de forma alguma estariam bloqueando a apreensão de sentido do texto. Mostrou-se mais à vontade para dar sua opinião a respeito do texto, dizendo que, se existissem as balas instrutivas, não seria necessário preocupar-se com notas e em ser aprovado ou reprovado, mas que as crianças não poderiam ler e se divertir com histórias divertidas e fantásticas. Quanto à produção escrita, inventou uma história que apresenta uma estrutura parecida com a de *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), e narra a história de *La caramella della pigrizia* (A bala da preguiça), ambientada em um planeta chamado *Lazzy Town*, onde não existem livros e por esse motivo as crianças não estudam, apenas ingerem estas balas da preguiça, que as deixam impossibilitadas de estudar, ler e escrever. Segundo o aluno I, esta não é uma boa ideia porque faz com que os alunos se tornem indivíduos acomodados e alunos muito preguiçosos.

Fiola: Il pianeta lazzy
C'era una volta una bambina di undici anni,
chiamata Ursula. Bionda, magra, molto
bella, educata, intelligente e simpatica. Era
tristista, non poteva giocare con i suoi amici e
uscire di casa perché soffiava la valenti-
na della guerra mondiale. Era marocchina con i suoi
due fratelli, Mick e Johan a casa di una
zia molto ricca, che aveva una casa grandio-
sissima. Da due mesi non vedevano la mamma
e il papà, che erano andati a aiutare
i militari della guerra.

Un giorno, Ursula, Mick e Johan votavano
giocando nel giardino quando una bomba è
esplosa e ha fatto dei mattoni cacciare via Ursula. È venuta.
Quando si è svegliata non era più a casa di sua
zia. Era in un posto molto votante, una mol-
to bello! Tutto brillante, colorato, magico, feli-
ce, un posto perfetto!
Dopo alcune ore, Ursula ha sentito un
rumore... il BUM! Una piccola coccina è
saltata via di lei... era una data!!!
Ursula si è spaventata... e con paura
l'ha chiesto:

Ilustração 7 – Texto *Il pianeta sogno* – (O planeta sonho)

O texto escrito final, cujo título é *Il pianeta sogno* (O planeta sonho), do aluno I, descreve a história de Úrsula, uma menina de onze anos, que estava muito triste porque não podia sair de casa para brincar com seus amigos, devido à segunda guerra mundial. Estava escondida com os irmãos Mick e Johan, na mansão de uma tia muito rica e não encontrava seus pais, há mais de dois meses, pois estavam ajudando os militares da guerra. Certo dia, eles estavam brincando no jardim e ela desmaiou porque uma bomba explodiu e caíram tijolos em cima dela. Quando ela acordou, estava em um lugar muito colorido e estranho, ou seja, no planeta sonho, onde apareceu uma fada e ela pôde brincar o dia inteiro. Ficou um ano neste lugar, mas certo dia, ao acordar, a guerra tinha acabado e não estava mais no planeta sonho, mas novamente na casa de sua tia.

Notamos que o enredo da história oferece uma estrutura que começa com uma apresentação detalhada da protagonista, apresentando características físicas e psicológicas; em seguida, a narrativa é direcionada a um conflito, que é a impossibilidade de brincar com os amigos e de encontrar os pais, devido à segunda guerra mundial, atingindo aí seu clímax, que é a explosão da bomba e o fato dos tijolos terem caído na sua cabeça, levando-a ao planeta

sonho, chegando, assim, à conclusão dos conflitos, que é o fim da segunda guerra mundial; finalmente, a menina acorda de seu sonho e encontra-se na casa de sua tia.

O tempo pode ser visto no texto do aluno I, tanto como tempo cronológico ou histórico, e é marcado, na sua narrativa, pela segunda guerra mundial, como por um tempo que transcende o tempo concreto, por estar relacionado a uma ordem determinada pela duração da imaginação, que é o do sonho ou do sono de Úrsula.

O espaço, dividido entre o real, a casa da tia, e o irreal, o planeta sonho, nos remete a um universo imaginário, onde aparecem fadas, assim como nos contos de fadas. Observamos ainda que, no texto, o aluno I reativou figuras de fadas, castelos, típicos da Idade Média, mas com personagens da vida cotidiana, como Úrsula, a tia e os seus irmãos.

A narrativa é linear, com uma linguagem direta e sem jogos semânticos. O narrador descreve as emoções das personagens sem participar delas e apresenta alguns diálogos. Trata-se de uma história de fantasia, em que a personagem central da narrativa, Úrsula, nos reporta ao planeta sonho.

O aluno I demonstrou familiaridade com a língua estrangeira, fluência textual e ausência de problemas relacionados ao léxico e à sintaxe, nos reportando através de seu texto a um mundo de sonhos e fantasias.

6.2.3.4 Considerações – aluno I

De acordo com as dificuldades e facilidades apresentadas pelo aluno I, durante as leituras, percebemos que na história *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), ele levantou hipóteses pertinentes, antes da leitura, a respeito do gênero e rejeitou algumas expectativas a respeito do título. O aluno I se deteve mais na tradução das palavras, tomando sempre como referência a LM ou o uso do dicionário, fazendo pausas para grifá-las e tornando a leitura mais lenta. Demonstrou resistência para arriscar comentários a respeito do texto, com base no contexto, mesmo tendo compreendido várias partes. Entretanto, declarou que o fato de não ter entendido algumas palavras teriam dificultado a compreensão global do texto. Relacionou novas informações ao seu conhecimento prévio ao comparar a grandeza das cidades de Milão, Roma, Bologna e São Paulo e ao emitir opiniões sobre o texto. Apresentou impressões a respeito do texto lido e do autor e utilizou-se do registro escrito para uma melhor

compreensão, apresentando apenas algumas dificuldades quanto à grafia de certas palavras e à distinção dos artigos, no plural.

Na quinta leitura *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), o aluno I levantou a hipótese sobre o gênero da história, relacionando-a com a leitura do primeiro texto e rejeitou algumas expectativas sobre o título. Esclareceu ainda o significado de palavras desconhecidas, traduzindo-as literalmente, por meio de comparações com a LM, construindo falsos cognatos. Teve dificuldade para construir a síntese semântica porque algumas traduções não condiziam com o sentido do contexto. Trocou informações a respeito do texto, relacionando-as com o seu conhecimento prévio, por meio da identificação de outras cidades que ele conhecia, mas não escondia seu receio de arriscar alguma interpretação mais detalhada para construir a síntese semântica do texto, por esta estar vinculada ao uso do dicionário. Utilizou-se do registro escrito para uma melhor compreensão, apresentando dificuldades apenas com as consoantes duplas.

Quanto à décima leitura *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), o aluno I levantou expectativas sobre o título, o autor e o gênero da história e, ainda, tentou interpretar as palavras, traduzindo-as pela semelhança com o português e com a ajuda do grupo. No decorrer da leitura, focalizou sua atenção mais para o sentido global do texto, com base no contexto, fazendo associações semânticas, não só com a LM, mas também acionando seu conhecimento de mundo, sem o auxílio do dicionário. Fez identificações de referências com os textos lidos anteriormente, mas ainda apresentou algumas dificuldades de compreensão. Procurou entender o sentido do texto relacionando informações do próprio texto para tirar conclusões. Avaliou opiniões emitidas pelo texto e arriscou com cautela, porém com segurança, pois percebeu que nem sempre se pode traduzir uma palavra italiana apenas relacionando-a a outra palavra, no português, porque pode tratar-se de um falso cognato. Construiu a síntese semântica do texto com mais segurança, trocou informações a respeito do texto e avaliou criticamente o texto. Quanto ao registro escrito, não apresentou problemas significativos, que mereçam ser mencionados.

Pudemos observar que, no início, o aluno I estava mais voltado à tradução instantânea das palavras, com base na LM, sem se preocupar com o sentido do texto, no contexto, mas já acionava o seu conhecimento de mundo. Num segundo momento, fez uma leitura linear do texto, buscando a definição das palavras, relacionando-as ao português ou com o uso do dicionário, entretanto sempre acionando seu conhecimento de mundo. Portanto, constatamos que, no decorrer do seu processo, o aluno I evoluiu, uma vez que notou que o contexto é importante para a construção de sentido do texto, não se restringindo apenas ao uso do

dicionário para compreender a ideia global do texto e percebendo que não é necessário decodificar cada palavra para entender o texto. Arriscou-se, por meio de inferências e avaliações críticas, acionando sempre seu conhecimento prévio. Comparada a última leitura com as primeiras, concluímos que o aluno I apresentou um desenvolvimento significativo no tocante ao levantamento e à checagem de hipóteses, ao levantamento do conhecimento prévio, a expectativas em relação ao autor, a esclarecimentos de palavras desconhecidas por meio de inferências ou consulta ao dicionário, à busca de informações complementares, à construção do sentido global do texto, ao conhecimento da língua, à relação de informações com o conhecimento prévio, à construção de síntese semântica, à utilização do registro escrito e à emissão de opiniões e críticas sobre o texto.

Em relação à produção escrita final, intitulada *Il pianeta sogno* (O planeta sonho), do aluno I, observamos que as ações perpassam por vários espaços, reais e irrealis, com uma coerência textual, respeitando uma linearidade dos fatos narrados. Inicialmente, o enredo é ambientado numa atmosfera real, da vida cotidiana, com personagens comuns, como a tia e os irmãos, mas também, num universo fantástico, de fadas e da personagem Úrsula, que é caracterizada com atitudes irrealis, por se reportar ao planeta sonho, ao castelo da fada, lugares que só existem na sua imaginação.

Ele utiliza o tempo verbal no imperfeito para iniciar a história e segue com uma narração distanciada, intercalada por diálogos entre a menina e a fada, demonstrando uma relação entre o mundo real e o imaginário, nos reportando a lugares, como castelos, e personagens, como fadas, típicos da Idade Média; e, também, por meio dos seus sonhos, isto é, da sua imaginação, Úrsula consegue se libertar da situação que está presa, nos reportando à metáfora do sonho.

Notamos que ele não apresentou problemas relacionados à estrutura do texto, à sintaxe, ao léxico e, quanto à linguagem, demonstrou objetividade, utilizando com criatividade os elementos fantásticos.

Quanto ao desenho referente ao texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), observamos que o aluno I apresentou um palácio com vários detalhes. Demonstrou uma riqueza de cores e de elementos do texto, como a chaminé, as janelas, a porta e muitas guloseimas, nos remetendo a um lugar fantástico.

No que concerne ao desenho do seu texto *Il pianeta sogno* (O planeta sonho), percebemos que o aluno I retratou uma riqueza de imagens coloridas, como os irmãos, Mick e Johan, o castelo de fadas, o avião, a bomba e os tijolos caindo em cima da menina Úrsula, como se ela estivesse desmaiada.

Ilustração 8 – Desenho *Il palazzo di gelato* – (O palácio de sorvete)

Ilustração 9 – Desenho *Il pianeta sogno* – (O planeta sonho)

6.2.4 Aluno R

6.2.4.1 *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete)

6.2.4.1.1 Antes da leitura

O professor escreveu o título do texto na lousa e os alunos começaram a tecer suas observações sobre qual seria o assunto da história. O aluno R leu em voz alta o título e considerou a fonética das palavras em italiano similar à das palavras palácio e gelado, em português, dizendo, então, que se trataria de um palácio construído de gelo, num lugar frio, onde as pessoas eram brancas como a neve, pelo fato de não tomarem sol o ano inteiro. Acrescentou que a história não era real, mas de fantasia porque, segundo ele, não existem palácios de gelo, mas de tijolos, com janelas de ferro e pontes de madeira.

6.2.4.1.2 Durante a leitura

Ao receber as partes do texto, o aluno R demonstrou dificuldade em ordená-las porque disse que havia no texto palavras que não estava conseguindo entender. Releu a história e, com a ajuda de um amigo, conseguiu colocar as partes em sequência. Após a leitura silenciosa, o aluno R rejeitou a sua hipótese ao ler a parte do texto que descrevia o palácio, dizendo que não se referia a um palácio construído de gelo, mas de sorvete. Revelou que a palavra *gelato* não era parecida com sorvete, mas com gelo e que por esse motivo tinha feito confusão ao traduzi-la, mas que iria prestar mais atenção quanto à similaridade gráfica e fônica das palavras. O aluno R continuou a leitura, mas fazia pausas, sempre com a preocupação de traduzir as palavras, reportando-se sempre ao português como: *volta* (volta), que significa vez, *fumo* (fumo), que é fumaça, *mal* (mal), que neste caso é dor e *pancia* (pança), que é barriga grande, persistindo involuntariamente na tradução sem interpretação, perdendo-se em definições de falsos cognatos. Grifou várias palavras e disse que para compreender realmente o texto

precisaria procurá-las no dicionário, como: *lontano* (longe), *leccatina* (lambidinha), *comignoli* (chaminé), *zucchero* (açúcar), *zampe* (patas), *finestra* (janela), *fragola* (morango) e os verbos: *fecero* (fizeram), *venivano* (vinham), *si accorse* (percebeu), *lasciar* (deixar), *riusciva* (consequia), *fu* (foi) e *vorrebbe* (gostaria). Percebemos que ele sentia a necessidade de fazer a tradução das palavras, sem preocupar-se com o contexto, ou seja, traduzia as palavras de forma maquinal, sem interpretar a história do texto. Notou que as pessoas não eram brancas, mas pessoas comuns que comiam o palácio de sorvete e que o fato de elas terem comido tanto sorvete não as fazia ter dor de barriga. Quanto à palavra Bologna, afirmou que não sabia do que se tratava, pois pensava apenas que poderia ser um lugar, mas que não saberia dizer onde se encontrava. Revelou que a história era de fantasia porque não existem nem palácios de sorvete nem pessoas que comem palácios e que não saberia dizer se *Bologna*, o lugar mencionado na história, era real ou um nome inventado pelo autor.

6.2.4.1.3 Depois da leitura

Retomamos o assunto da história e cada aluno resumiu oralmente uma parte do texto. O aluno R revelou que a ajuda dos outros alunos foi fundamental para a compreensão global do texto não só em relação à definição das palavras, como também de trocas de informações sobre as regiões da Itália, ajudando-o a compreender o sentido da palavra *Bologna*, revelando que sozinho seria bem mais longo o percurso para entendê-la. Revelou já ter lido outras histórias de fantasia, mas que esta tinha sido a mais divertida que já tinha lido.

Quanto à reescrita da história, foi possível perceber algumas interferências do espanhol como: *resto* (riesto), *per fortuna* (per suerte) e do português como: *palazzio* (palácio), *guardia* (guarda), *altro* (outro) e *crema* (creme). No que se refere à síntese, o aluno R foi sucinto, mas apresentou um final em que o palácio que os pais dariam aos filhos quando eles pedissem sorvete seria um palácio de sorvete brasileiro, só que com as cores da Itália, feito de creme, limão e morango. Apresentou dificuldade na atividade com os artigos definidos, já que não conseguiu diferenciar o singular *il* (o) de *i* (os); contudo interagiu de modo colaborativo durante a elaboração do desenho e escultura do palácio.

6.2.4.2 *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate)

6.2.4.2.1 Antes da leitura

A partir do título do texto, escrito na lousa pela professora, os alunos levantaram algumas sugestões. O aluno R se reportou à palavra *strada*, dizendo que o seu significado era idêntico ao da palavra estrada e que *di cioccolato* também correspondia a de chocolate, e que ambas apresentavam, como na primeira leitura, a grafia e a fonética bastante similares à LM. Complementou sua fala, expondo que a história trataria de uma estrada de chocolate, em que as pessoas poderiam esquiar como nas pistas de esqui e que os ingressos poderiam ser pagos com doces e não com dinheiro. Acrescentou que esta história era fantástica, irreal, já que não existiam pistas e nem mesmo estradas de chocolate, mas que esta seria uma ótima ideia para as crianças se divertirem.

6.2.4.2.2 Durante a leitura

No momento em que o aluno R recebeu as partes do texto, iniciou uma leitura silenciosa e começou a ordená-las, sem a ajuda dos colegas. Prestou atenção na leitura da professora e comentou que a sua hipótese não correspondia com o conteúdo do texto, já que não se tratava de uma estrada ou pista de esqui de chocolate, mas de uma rua de chocolate, em que as personagens a comiam como se fosse um pedaço gigante de chocolate. Tentou dividir algumas palavras, tentando atribuir significado às suas partes, por meio de associações com o seu conhecimento prévio de palavras como: *inginocchiaron* (ajoelharam-se), que provém de *ginocchio* (joelho), *pezzetto* (pedaço), que seria o mesmo que *pezzo* (pedaço) e, ainda, percebeu que *fratellini* (irmãozinhos), assim como *quadrantino* (quadrado), pelo fato de terminarem em *ino* ou *ini* indicavam coisas menores, ou seja, estavam no diminutivo e se associavam às palavras *fratello* (irmão) e *quadrato* (quadrado). Percebeu que poderia tentar compreender o sentido do texto fazendo associações não só com a LM, mas também com a língua estrangeira, mas novamente mencionou que não conseguia entender algumas palavras como: *campagna* (campo), *contadino* (agricultor), *legno* (lenha) e *stanghe* (traves), sem o auxílio do dicionário,

pois não seria possível compreendê-las somente fazendo a leitura do texto. Desta vez, fez poucos saltos de palavras desconhecidas, mas procurou grifá-las, retardando o ritmo da leitura, sempre na tentativa de decodificá-las. Ele revelou que este procedimento de anotar e grifar palavras desconhecidas, mas não as que apresentam semelhança com o português, é feito automaticamente, sem que se dê conta do que está fazendo, apenas como uma forma de melhorar sua compreensão. Demonstrou dificuldade em entender as palavras *Barletta*, *Bari* e *Molfetta* porque não saberia dizer se eram lugares reais ou inventados pelo autor, mas com a ajuda do grupo conseguiu entender que se referiam a cidades do Sul da Itália. Observou que, no texto, as personagens que comiam a rua de chocolate eram três irmãos, pois sempre respondia o primeiro (*primo*), o segundo (*secondo*) e o terceiro (*terzo*), mas assim como na primeira leitura do *Il Palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), em que traduziu *gelato* (sorvete) por gelado, traduziu a palavra *fortunati* (sortudos) por fortunatos, ou seja, pessoas que fazem fortuna, que são ricos. Novamente, se deteve na tradução literal de palavras que apresentam a mesma grafia, mas que têm um significado diferente, ou seja, os falsos cognatos. Confirmou sua hipótese de que o enredo é fantástico por se tratar de uma história que poderia se realizar somente na nossa imaginação e no mundo ilusório.

6.2.4.2.3 Depois da leitura

Os alunos fizeram o resumo oral das partes da história e o aluno R demonstrou ter apreendido o sentido global do texto. Relatou que tinha entendido a história, mas que ainda precisaria procurar algumas palavras no dicionário e que, assim como os outros textos, esta também era uma história que tratava de temas fantásticos, de palácios e ruas que jamais poderiam existir e que as personagens eram pessoas do cotidiano, mas com características incomuns. Revelou ainda que não tinha entendido várias palavras em italiano, mas que, por meio das leituras dos textos de Rodari, ficava mais divertido aprender a língua estrangeira, já que ele nos conseguia reportar a um mundo de fantasia. Conseguiu descobrir o significado das palavras *contadino*, que significava agricultor e que *campagna* era campo, por meio de informações dadas por outros alunos, quando foi mencionado a importância da vida no campo, no Sul da Itália. Quanto ao registro escrito, apresentou dificuldade com as palavras: *liscia* (*lischia* – lisa), *campagna* (*campanha* – campo), *pezzetto* (*peceto* – pedaço), *legno*

(*lenho* – madeira), *stanghe* (*stangue* – traves), demonstrando a interferência da LM, no que se refere ao som do português de *sch*, *nha*, *ce*, *nho* e *gue*. A professora sugeriu aos alunos que escrevessem uma fábula parecida com a lida e o aluno R decidiu inventar uma história sobre uma rua de sanduíches, ou seja, *La strada di panini*, em que dois irmãos, ao experimentarem um pedaço da rua de sanduíche, sentiram um sabor muito amargo e suas barrigas começaram a inchar, fazendo com que eles voltassem para casa.

6.2.4.3 *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva)

6.2.4.3.1 Antes da leitura

A professora escreveu o título do texto na lousa e pediu aos alunos que antecipassem suas hipóteses a respeito da história. O aluno R iniciou sua fala dizendo que a palavra em italiano *caramella* poderia ser traduzida para o português como caramelo e *istruttiva* por instrutiva, isto é, que ensina. Observou que o texto abordaria a história de um caramelo, ou seja, de um tipo de doce que ajudaria as pessoas a aprenderem com mais facilidade. Porém, acrescentou que este tipo de doce causaria um envelhecimento precoce nas pessoas, pois quanto mais inteligentes ficavam, mais velhas se tornavam. Este lugar era habitado somente por velhos, já que os caramelos eram distribuídos gratuitamente e as pessoas os ingeriam sem nenhuma prescrição médica. Percebeu que esta história também era de cunho fantástico, pois jamais existiram doces que ensinam e pessoas que envelhecem pelo fato de tornarem-se mais inteligentes.

6.2.4.3.2 Durante a leitura

A professora dividiu as partes do texto e as distribuiu aos alunos. O aluno R mencionou que tentaria ler o texto sem se deter nas palavras desconhecidas porque, desta vez, gostaria de entender, primeiramente, o sentido geral do texto. Colocou as partes em ordem e, juntamente com os outros alunos, fez uma leitura do início ao fim do texto. Rejeitou a sua

hipótese de que *caramella* era um tipo de doce, mas uma bala que ensinava. Percebeu que a narração não abordava pessoas que, pelo fato de a ingerirem e tornarem-se mais inteligentes, se tornavam cada vez mais velhas, mas de um planeta, onde não existiam livros, mas balas que ensinavam. Elaborou hipóteses semânticas ao associar as palavras como: *libri* (livros), *storia* (história), *scienze* (ciências), *geografia* (geografia), *grammatica* (gramática), *aritmetica* (aritmética), *scuole* (escolas), *scolaretto* (aluno), *studia* (estuda), revelando que o apoio nas palavras conhecidas e também do mesmo campo semântico o ajudava a compreender com mais facilidade o sentido do texto. Ainda tentava fazer a tradução das palavras, mas agora com a preocupação de tentar interpretá-las. Achou melhor não traduzir diretamente para o português as palavras que eram similares ao português como: *lezione* (aula), que para ele poderia ser lição, *sapientissimi* (inteligentes), que traduziria por sapientíssimos, ou mesmo *ancora* (ainda), por âncora, pois se tratavam de palavras iguais com significados diferentes. Releu as frases que continham estas palavras e percebeu que, por exemplo, âncora não teria nenhum sentido dentro deste contexto. Não escondia a sua vontade de arriscar alguma interpretação mais detalhada como na frase *mandar giù un bicchiere di storia*, dizendo que poderia significar mandar para baixo um copo de história; ou mesmo *olio di fegato di merluzzo*, remetendo-se a um óleo de fígado de um tipo de peixe, devido a seu conhecimento prévio decorrente do fato de seu pai gostar de pescar e de já ter comentado com ele sobre esta variedade de peixe. Revelou que na sua casa tem um livro sobre peixes, porque seu pai gosta de pescar por hobby e sua família de comer peixe, por considerá-lo um alimento muito saudável. Disse que gostaria de trazer seu livro de peixes para os amigos também poderem vê-lo e que tinha interesse em comparar alguns peixes que vivem no Brasil e na Itália. Apontou para o fato de o texto apresentar palavras desconhecidas como: *bottiglia* (garrafa), *cucchiaiata* (colherada), *mucca* (vaca) e *fino* (até), mas que isso não interferiu na interpretação geral do texto, e comentou, ao final, que a narrativa era irreal, assim como as leituras anteriores, por reportar-se à fantasia, a personagens inventados e a um planeta fictício.

6.2.4.3.3 Depois da leitura

A professora e os alunos resumiram oralmente a história e o aluno R demonstrou mais facilidade para interpretar este texto, pelo fato de não se deter tanto nas palavras desconhecidas,

preocupando-se apenas com a tradução literal das palavras. Retratou que gostaria de viver no planeta Bih porque assim não teria que estudar lendo, mas apenas ingerindo pílulas instrutivas. Quanto à parte escrita, inventou uma narrativa fantástica intitulada *Liquido istruttivo* (Líquido instrutivo), em que as pessoas do planeta Zeta ingeriam líquidos alaranjados e instrutivos, que custavam muito caro e que deixavam as pessoas da mesma cor do líquido e suas cabeças inchadas. Nesse planeta, as crianças eram tranquilas, espertas e as suas memórias comparáveis a de um computador de cinco terabytes, onde podiam jogar sempre e voar como balões. No texto escrito apresentou a transferência da LM ao escrever as palavras *meraviglioso* (*maravilhoso* – maravilhoso), *ogni* (*onhi* – todo), *senza* (*sensa* – sem) e *perché* (*perque* – porque), mostrando que *lho*, *nhi*, *sa* e *que* nos remetem a uma justaposição dos léxicos. Retomou que gostaria de trazer o livro sobre peixes e que poderíamos fazer uma pesquisa sobre peixes do Brasil e da Itália.

Titolo: "L'uomo che rubava il cielo"
 C'era una volta un uomo che voleva rubare il cielo. Ha rubato prima le nuvole, dopo le stelle e poi la luna, ma il cielo non cambiava mai. L'uomo non si stancava di rubare il cielo. Un giorno ha deciso di rubare il sole però era molto caldo e si è bruciato le mani. È tornato a casa e si è messo i guanti. Ha provato di prendere il sole e questa volta è riuscito. L'ha messo nello zaino e è andato a casa. Appena arrivato a casa lo ha nascosto nel fornello per non raffreddarsi. Però quando

l'uomo è tornato dal lavoro non ha trovato più il sole nel fornello e ci nel cielo.

Ilustração 10 – Texto *L'uomo che rubava il cielo* – (O homem que roubava o céu)

O texto escrito, *L'uomo che rubava il cielo* (O homem que roubava o céu), inventado pelo aluno R, narra a história de um homem que queria roubar o céu. Inicialmente, roubou as nuvens, em seguida, as estrelas e a lua, mas isso não modificava o céu. Certo dia, ele tentou roubar o sol, mas queimou sua mão, por isso voltou para casa e colocou as luvas para poder pegá-lo. Colocou-o na sua mochila e voltou novamente para casa. Escondeu-o no forno para que ele não esfriasse, porém quando ele voltou do trabalho não encontrou mais o sol escondido no forno, mas brilhando no céu.

Quanto à última produção escrita, inventada pelo aluno R, percebemos que o enredo relata uma estrutura que inicia com uma apresentação rica de imagens fantásticas, que é a da personagem principal, ou seja, do homem que queria roubar o céu e como o fazia; posteriormente, a história é levada a uma pequena complicação, que é o fato de ele não conseguir pegar o sol, por ele ser muito quente e queimar as mãos, atingindo o seu clímax, que é colocá-lo no forno para não esfriar; por fim, a conclusão, que é quando ele chega em casa e não o encontra mais no forno, mas no céu.

Podemos dizer que o tempo apresentado no texto transcende o tempo concreto, ou seja, está fora do tempo e do espaço dos homens, já que existe somente na sua imaginação.

O espaço é visto como real, quando se remete à casa do homem, mas também fantástico porque se trata de um céu inverossímil, já que se torna possível tocá-los, nos dando a ideia de imagens que só poderiam existir no universo do imaginário.

O discurso do narrador interpreta e decodifica as emoções do protagonista sem participar delas, mas claramente marcada por uma linguagem que nos remete à fantasia e ao *nonsense*. É uma linguagem concisa, linear e curta, divertida e repleta de imagens criativas.

A personagem principal é um homem comum, mas com características surreais, nos reportando ao hibridismo das personagens apresentadas nos textos de Rodari e acionando, assim, o nosso imaginário, já que se configura como impossibilidade de existência real.

O aluno R apresentou familiaridade com a organização do texto e com a sua estrutura, sem problemas relacionados ao vocabulário, à sintaxe e ao léxico, demonstrando coerência, criatividade e riqueza de imagens fantásticas, na elaboração de seu texto.

6.2.4.4 Considerações – aluno R

Mediante as dificuldades e facilidades apresentadas durante as leituras, verificamos que, na primeira história, *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), o aluno R levantou hipóteses sobre o título, efetuando a tradução equivocada da palavra, pelo fato de se tratar de um falso cognato. Rejeitou sua expectativa criada antes da leitura sobre o título e confirmou sua expectativa sobre o gênero, mas para compreender o texto fez traduções das palavras de modo “maquinal”, ligando-as sempre ao português, persistindo em falsos cognatos. O esclarecimento das palavras desconhecidas era feito sem interpretações, com receio de arriscar e sem nenhuma preocupação com o contexto. Não conseguiu relacionar novas informações com seu conhecimento prévio e construiu o sentido global do texto com a ajuda do grupo. Fez a identificação de referências a outros textos fantásticos, mas sem tanta relevância. Quanto ao registro escrito, apresentou interferências de outra língua estrangeira, o espanhol, e teve dificuldade para distinguir os artigos definidos, no singular e plural.

No que se refere à quinta leitura, *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), o aluno R rejeitou suas antecipações a respeito do título porque a tradução não correspondia ao sentido da palavra, pois se reportou novamente à LM, mas confirmou a sua hipótese sobre o gênero. Conseguiu formular hipóteses a respeito da sequência do texto, tentou atribuir sentido às palavras, ou mesmo às frases, por decomposição das mesmas, por associação de conhecimento linguístico, não apenas com a LM, mas também com o italiano. Fez saltos em palavras desconhecidas e, às vezes, grifou-as automaticamente, anotou-as e, para esclarecer o sentido de palavras desconhecidas, usou o dicionário, desprezando o contexto. Não conseguiu acionar o seu conhecimento prévio na busca da definição dos nomes das cidades mencionadas no texto, porém formulou hipóteses no que concerne ao enredo e fez referências ao autor, demonstrando interesse pelos seus textos. Identificou o significado de algumas palavras-chave e informações complementares com o auxílio do grupo e, quanto ao registro escrito, apresentou interferência no que se refere à fonética e à grafia da LM.

No que concerne à décima leitura, *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), o aluno R rejeitou sua hipótese sobre o título, pois traduziu a palavra associando-a apenas com a LM, cometendo um falso cognato, e confirmou sua expectativa sobre o gênero textual. Esclareceu o sentido de palavras desconhecidas, fazendo associações com o mesmo campo semântico. Ainda traduziu as palavras, mas tentou interpretá-las, com

precaução em convertê-las somente pela semelhança com a LM, mas considerando também o contexto. Buscou informações complementares no próprio texto para definir algumas palavras, arriscou algumas interpretações e acionou seu conhecimento prévio. Fez identificações com outros textos, já que se remeteu a textos sobre peixes e o fato de ele não ter compreendido algumas palavras não implicou o impedimento da construção de sentido do texto. Elaborou a síntese semântica com mais facilidade e apresentou impressões a respeito do texto lido. Quanto ao registro escrito, apresentou uma justaposição dos dois léxicos.

Constatamos que, neste processo de leitura do aluno R, houve uma evolução, já que, no início, estava vinculado somente à tradução de forma “maquinal”, sem preocupar-se com o contexto e cometendo falsos cognatos. Vale ressaltar que o hábito do aluno R de traduzir as palavras mecanicamente do italiano para o português ainda comprometeu a confirmação das antecipações criadas antes da leitura e da construção de sentido dos textos. Sua leitura foi linear e apenas de decodificação das palavras, sem acionar o seu conhecimento prévio. No entanto, posteriormente, percebemos que o aluno R não traduziu apenas as palavras, mas também as interpretou e as associou à LM ou estrangeira para atribuir sentido ao texto. Arriscou mais nas suas interpretações sobre a sequência do enredo e relacionou informações ao conhecimento prévio. Concluímos que o aluno R apresentou um progresso considerável em relação às primeiras leituras e no que se refere a expectativas em relação ao gênero, ao esclarecimento de palavras desconhecidas por meio de associações com a LM, outras línguas e a própria língua italiana, à formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, à busca de informações complementares, à relação de novas informações ao conhecimento prévio, ao conhecimento da língua, à utilização do registro escrito, a opiniões emitidas sobre o texto e à construção semântica. Apesar de perceber que não é aceitável a tradução literal das palavras, notamos que ele se superou parcialmente do hábito de fazer a tradução automática de palavras do italiano para o português, que pode causar incompreensão do sentido do texto.

No que se refere ao texto escrito final, intitulado *L'uomo che rubava il cielo* (O homem que roubava o céu), inventado pelo aluno R, verificamos que ele demonstrou habilidade com as palavras e com a estrutura do texto, abrindo espaço para uma narrativa com elementos do universo fantástico, com autonomia e exploração de sentidos. Utilizou o tempo verbal no imperfeito, seguindo a mesma estrutura textual das histórias lidas, demonstrando familiaridade com a língua estrangeira. Apresentou

fluência textual e abriu possibilidades para que seu texto criasse novos sentidos à realidade já estabelecida, expandindo sua imaginação por meio de recursos fantásticos, ao descrever a imagem do sol no forno, nos remetendo ao binômio fantástico, pois o sol está vinculado ao céu e não ao forno, assim como o cachorro está ligado ao osso e não ao armário, como alude Rodari. Notamos que o fato da personagem conseguir pegar elementos impossíveis, no caso o sol, e este acontecimento se concretizar apenas na sua imaginação, nos faz pensar que seu texto está ligado à metáfora da ilusão. É importante lembrar que o título da história apresentada pelo aluno R nos remete à leitura feita anteriormente, cujo título é *L'uomo che rubava il Colosseo* (O homem que roubava o Coliseu), demonstrando que ele acionou o seu conhecimento de mundo para elaborar o seu texto escrito.

Quanto ao desenho referente ao texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), notamos que o aluno R apresentou um palácio com características medievais, se observarmos o formato do teto e as laterais. O palácio é bem colorido e com vários detalhes, como a mesa, o prato marrom por ser de chocolate, a porta e as gotas que representam que ele está derretendo.

No que concerne ao desenho do seu texto *L'uomo che rubava il cielo* (O homem que roubava o céu), o aluno R fez o homem com as luvas, tentando roubar o sol, algumas nuvens, mas não pintou o desenho de nenhuma cor.

Ilustração 11 – Desenho *Il palazzo di gelato* – (O palácio de sorvete)

Ilustração 12 – Desenho *L'uomo che rubava il cielo* – (O homem que roubava o céu)

6.2.5 Aluno S

6.2.5.1 *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete)

6.2.5.1.1 Antes da leitura

A professora escreveu o título da história na lousa e os alunos levantaram hipóteses a respeito do enredo. O aluno S comentou que a palavra *palazzo* apresenta diferença de grafia da palavra palácio, em português, já que ao invés de *cio* se usa *zzo* e quanto à palavra *gelato*, traduziu-a por gelado. Enfim, reiterou que poderia ser a história de um palácio gelado, ou seja,

se tratava de um lugar onde as pessoas que faziam o mal eram punidas e presas no castelo gelado, isto é, de gelo, por dez anos. Notou que esta narração era fantástica e que não poderia ser real, pois não existem castelos de gelo e nem mesmo pessoas que resistam a viver num lugar tão frio por dez anos.

6.2.5.1.2 Durante a leitura

Ao receber as partes do texto, o aluno S disse que gostaria de ordená-las antes da leitura da professora. Conseguiu organizá-las e iniciou a leitura silenciosa do texto inteiro. Ouviu atentamente a leitura da professora e percebeu que tinha invertido a terceira parte com a segunda, demonstrando que o fato de não ter entendido o significado de várias palavras e não tê-las procurado no dicionário talvez tenha interferido na compreensão global do texto. Notou que a hipótese levantada anteriormente não estava inteiramente certa, uma vez que o palácio da história não era gelado ou de gelo, mas de sorvete. Percebeu que traduzir palavras do italiano para o português fazendo associações, somente pelo fato de serem semelhantes, pode tornar o texto incompreensível. Confirmou que não tinha pensado que gelado poderia se reportar à palavra sorvete, pois ambas apresentam uma grafia completamente diferente, mas, se tivesse associado à ideia de que sorvete é gelado, poderia ter conseguido uma definição mais próxima ao sentido do texto. Releu o texto e rejeitou a sua hipótese sobre as personagens do enredo porque não se tratava de pessoas que faziam o mal e ficavam aprisionadas por dez anos, mas de pessoas gulosas que comiam o palácio de sorvete. Mencionou que as palavras da segunda parte, como: *panna montata* (chantili), *comignoli* (chaminés), *zucchero* (açúcar), *zampe* (patas), *tavolo* (mesa), *genitori* (pais) não apresentavam nenhuma semelhança com o português e que, por esta razão, não teria entendido o sentido do parágrafo. O mesmo teria acontecido com a terceira parte, pois as palavras com raízes diferentes como: *finestra* (janela), *fragola* (morango), *rivoletti* (filetes), *presto* (rápido) apresentam dificuldade de associação com a LM. Não conseguiu perceber a formação do plural, ou seja, a diferença entre *bambino* (menino) e *bambini* (meninos) e disse que seria um erro de impressão. Contudo, os amigos compartilharam a ideia de que *bambino* era masculino singular e *bambini*, masculino plural. Relatou que as palavras: *frutta* (fruta), *porte* (portas), *mobili* (móveis), *goccia* (gota), *crema* (creme), *pistacchio* (pistache), *pompiere* (bombeiro), *possibile* (possível), *altro* (outro) facilitaram a sua compreensão,

tornando-a mais acessível e fácil, pois apresentavam semelhança na forma, com apenas uma diferença gráfica. Quanto às palavras *volta* (vez), *muri* (paredes), *pancia* (barriga) e *ancora* (ainda), ele as confundiu, pois as traduziu por: volta, muros, pança e âncora, assim como tinha feito com a palavra *gelato*, palavras que apresentam grafia parecida, mas com um significado diferente. Não entendeu ainda o significado da palavra Bologna, mas arriscou uma sugestão dizendo que seria o lugar onde se encontrava o palácio; durante a discussão sobre a história descobriu que se referia a uma cidade da Itália. Reiterou que não conhecia a Itália, mas que tinha imensa vontade de conhecê-la, sobretudo os castelos antigos que restaram. Concluiu a sua fala dizendo que se tratava de uma história de fantasia, pois não existem pessoas que comem castelos, mas que a cidade de Bologna era verdadeira. Comentou que gostaria de procurar algumas palavras no dicionário, apenas para sanar algumas dúvidas de compreensão.

6.2.5.1.3 Depois da leitura

Durante a retomada das partes da história, o aluno S foi bastante sucinto ao comentar o que tinha entendido. Comentou que não gostava de se expor diante dos amigos, mas que tinha conseguido entender o sentido global do texto. Ele demonstrou interesse por narrativa fantástica e disse que gostava de ler textos que o reportavam para um mundo onde tudo que é real pode ser transformado em fantasia e, por isso, se divertia ao ler esse tipo de história. Quanto a sua reescrita, demonstrou dificuldade em relação a alguns tempos verbais, quando teve que usar os verbos no passado, esquecendo de colocar os auxiliares de *dato* e *ha dato* (deu), *fatto* e *ha fatto* (fez) e *diventato* e *è diventato* (tornou-se) e demonstrou dificuldade em usar o plural de *bambino*, não percebendo que há apenas uma mudança na desinência de *o* para *i* (*bambini*). Esse procedimento é aceitável no início de aprendizagem de uma língua estrangeira. O final da história foi curto, mas bastante original, pois relatou que, um dia em que fazia muito calor, o palácio derreteu e transformou-se em um rio de sorvete, onde as crianças poderiam nadar todos os dias. O aluno S compartilhou sua ideia com os amigos de como faria a escultura de seu palácio de sorvete e, quanto ao desenho, realizou a atividade atendo-se à escolha das cores e da forma.

6.2.5.2 *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate)

6.2.5.2.1 Antes da leitura

Assim que a professora escreveu o título do texto na lousa, os alunos levantaram suas hipóteses a respeito da história. O aluno S comentou que poderia ser a história de uma estrada de chocolate, pois as palavras *strada* e *cioccolato* são bem similares às palavras, no português, estrada e chocolate. Sugeriu que se trataria de uma estrada onde circulavam somente crianças e o acesso aos adultos era proibido. Nesse lugar, a diversão das crianças era brincar na estrada de chocolate, pois não existiam shoppings. Revelou que esta ideia seria irreal porque é impossível uma estrada feita de chocolate, mas que estava bem curioso para ler essa história.

6.2.5.2.2 Durante a leitura

O aluno S recebeu as partes do texto e começou a colocá-las em sequência. Fez a leitura silenciosa das partes várias vezes e, por fim, escutou a leitura da professora. Percebeu que, assim como na primeira leitura do texto de Rodari, tinha feito a tradução literal da palavra *gelato* (sorvete) por gelado e agora *strada* (rua) por estrada, confirmando novamente que as palavras que apresentam a grafia parecida com a da língua estrangeira podem não ter o mesmo significado. Observou, ainda, que não se tratava de uma estrada onde era proibida a entrada de adultos, mas de uma rua comestível e não apenas de um lugar de diversão para as crianças. Notou que no enredo havia três personagens que se chamavam *fratellini*, ou seja, não entendeu que esta palavra significava irmãozinhos, mas conseguiu entendê-la somente com a ajuda de um colega. Arriscou a compreensão das palavras do mesmo campo semântico como: *marrone* (marrom), *pezzetto* (pedaço), *quadrantino* (quadrado), *liscia liscia* (bem lisinha), associando-as ao chocolate. Quanto às palavras *Barletta*, *Bari* e *Molfetta*, procurou atribuir um sentido aproximado também com base no contexto, percebendo que não se tratavam de cidades grandes, pois não apareciam carros, prédios altos, trânsito, muitas pessoas, mas carroças (*carretto*), lavouras (*campi*), campo (*campagna*), agricultor (*contadino*) e uma rua construída de chocolate, associando-a à ideia de terra e não de cimento. Observou que se tratava de uma rua deserta, pois a única pessoa que apareceu na história

para salvá-los foi um agricultor, que gentilmente os levou para casa com sua carroça de biscoito, também ingerida pelas crianças. Ele revelou que gostaria de procurar algumas palavras no dicionário como: *sera* (noite) e *stanghe* (traves), somente para entender melhor o texto, pois elas não impediram a compreensão global da história. Revelou que desta vez, diante das dificuldades, fez poucos saltos, procurando apoiar-se mais no contexto do que apenas na semelhança das palavras da LM. Confirmou a sua hipótese de que *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) remetia a uma narrativa de fantasia, que só pode ser inventada na nossa imaginação, uma vez que não existem ruas de chocolate nas cidades pequenas e nem nas grandes.

6.2.5.2.3 Depois da leitura

Fizemos a recapitulação das partes da história e, desta vez, o aluno S interagiu de modo espontâneo diante do grupo. Complementou as partes do texto com informações importantes e revelou seu interesse por leituras fantásticas de Rodari. Acrescentou que dentre as histórias lidas, esta tinha sido a sua preferida porque ter uma rua de chocolate comestível, bem lisinha, na sua cidade, é o sonho de toda criança. No que se refere ao texto escrito, o aluno S inventou uma história intitulada: *Una strada di pizza* (Uma rua de pizza), pois declarou ser um apreciador de pizza. A rua de pizza é comida por três meninas, que vão para a casa da avó, mas aparece um senhor que as leva de volta para casa em um carro de chiclete, que elas comem e sentem dor de dente. Quanto ao registro escrito apresentou dificuldade com as palavras: *strada* (estrada), *quadratino* (quadratinho), *campagna* (campanha), *neanche* (neanque), *che* (que), demonstrando a justaposição da LM nas palavras em italiano.

6.2.5.3 *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva)

6.2.5.3.1 Antes da leitura

Os alunos levantaram suas hipóteses de acordo com o título da história, escrito pela professora, na lousa. O aluno S revelou que se trataria de uma história sobre uma

bala que ensina, já que *istruttiva* significa instrutiva. Comentou que era a história de um planeta em que as crianças não precisavam ir à escola porque se alimentavam de balas de diversos sabores que ensinavam, mas que as deixavam muito cansadas. Revelou que já tinha lido uma história parecida com esta, cujo tema também era de um alimento que ensinava as crianças, quando elas o comiam. Acrescentou que se tratava de mais uma história fantástica de Rodari, porque o título nos reportava a um universo fantástico, de ilusão.

6.2.5.3.2 Durante a leitura

A professora distribuiu as partes do texto e pediu aos alunos que as colocassem em ordem. O aluno S as releu em silêncio e começou a colocá-las em sequência. Confirmou a sua hipótese de que se tratava de um planeta onde as crianças comiam balas instrutivas e por esse motivo não precisavam ir à escola, porém percebeu que nesse planeta, a ciência, a geografia, a gramática eram líquidos. Após a leitura da professora, reorganizou as partes e iniciou uma leitura silenciosa. Precisava entender melhor o trecho que se referia à Carolina, o robô eletrônico da família: *se ne versa un dito nel bicchiere, lo beve, fa schioccare la lingua* (põe o dedo no copo, bebe e estala a língua), mas não conseguiu extrair a tradução mediante a relação com a LM. Decidiu, então, entendê-la pelo contexto, tentando interpretá-la. Associou-a à frase anterior que contém o verbo *assaggiare* que significa experimentar e deduziu que tinha colocado o dedo para experimentar, assim como fazem, escondido das mães, as crianças quando querem provar algum doce que não se pode tocar, só que não sabia se o verbo *schioccare* (estalar) se referia a algo bom ou ruim. Resolveu ler a frase que viria a seguir e percebeu que tinha a palavra *buona* (boa), que é semelhante ao português, confirmando, desse modo, que se tratava de um líquido bom. Descobriu que poderia compreender o texto apoiando-se não só na semelhança das palavras com a LM, mas, sobretudo, ligando-as ao contexto e descobrindo os seus sentidos com a ajuda de palavras conhecidas. Ainda traduzia, mas, ao mesmo tempo, procurava fazer comentários e interpretar, a fim de testar sua compreensão do texto, não se prendendo à simples tradução de palavra por palavra. Grifou algumas palavras que procuraria depois no dicionário, mas sem dar tanta importância. Em relação a algumas palavras que não apresentam similaridade com o português, tentou entendê-las mais uma

vez pelo contexto como: *cucchiaiata* (colherada), já que as crianças tomam remédio na colher, *capricci* (birra), também relacionando ao comportamento das crianças quando são contrariadas. Quanto ao significado de *ananas* (abacaxi), declarou conhecê-la porque já ouviu esta palavra em português, um dia quando foi à feira com sua avó. Acrescentou que o uso do dicionário não era fundamental para compreensão da história, bastava somente prestar mais atenção nas informações que o texto apresenta e relacioná-las entre si e ao que já conhecemos. Confirmou a sua hipótese de que se tratava de um enredo fantástico, com imagens ilusórias e personagens irreais.

6.2.5.3.3 Depois da leitura

Retomamos a ideia global do texto, com algumas intervenções para sanar algumas dúvidas, mas desta vez o aluno S buscou vencer a sua timidez e suas dificuldades de se expor diante dos amigos. Resumiu tranquilamente as partes da história e, ainda, deu sua opinião a respeito da bala que ensinava, dizendo que ela seria muito útil para as crianças porque assim elas teriam mais tempo para fazer o que realmente gostam: brincar. Complementou a sua opinião sobre Rodari, dizendo que ele era um escritor muito inteligente porque sabia escrever muito bem sobre temas que interessam às crianças, como sorvete, chocolate, bala, palácios e outros. Quanto ao texto escrito, o aprendiz inventou uma narrativa sobre *I bambini fortunati* (As crianças sortudas), em que descreve crianças que são muito sortudas por não terem que frequentar a escola, mas apenas comer balas coloridas com um mesmo gosto, cada uma referente a uma matéria, que não faziam mal, apenas deixava as crianças cansadas, porém com muito mais tempo para brincar com os amigos em um parque em frente ao shopping. Pode-se perceber que, no seu texto, ele apresentou a interferência da LM como: *esclama* (exclama), *scienza* (ciência), *storia* (estória), *inglese* (inglês), *gusto* (gosto), *francese* (francês), mas não cometeu mais a justaposição dos dois léxicos em *perque* (*perché*), como tinha feito anteriormente. Entretanto, essas palavras não causaram incompreensão no texto do aluno S e são admissíveis neste processo inicial de aprendizagem da língua estrangeira.

Ilustração 13 – Texto *Fiabe miste* – (Fábulas mistas)

O texto escrito final, inventado pelo aluno S, cujo título é *Fiabe miste* (Fábulas mistas), narra o enredo de três meninos que brincavam sempre de comer balas criativas, porque as faziam falar diferentes línguas. A história é ambientada em uma rua colorida, onde havia um restaurante, com pratos variados, porém estranhos como: rosas em caldo de carne e nhoque de chumbo. Certo dia, os meninos comeram uma rua de pizza e não sabiam mais onde estavam, mas passou um homem e lhes disse que eles estavam em um planeta chamado Bih, onde não havia escolas. As crianças ficaram muito felizes, uma vez que não deveriam ir à escola e também porque ganharam do homem, balas instrutivas que ensinavam assim como as criativas.

No que se remete ao enredo, podemos dizer que há uma apresentação inicial, com uma estrutura bem elaborada, que é a descrição das personagens com características surreais e de um espaço imaginário, onde se passa a história. Depois a narrativa é levada a uma pequena complicação, no momento em que as crianças comem a rua de pizza e não sabem onde se encontram, atingindo o seu clímax quando elas descobrem que estão em um planeta onde não há escolas e, conseqüentemente, não precisam estudar, chegando assim, ao desfecho, quando ingerem as balas instrutivas, oferecidas pelo homem, ocasionando o mesmo efeito da bala criativa, ou seja, as crianças aprendem sem ter que ir à escola.

O espaço referido no texto é real, já que se trata da cidade de Turim, mas com características surreais, pois a rua é de pizza, ou seja, transformada em algo comestível para as crianças. A rua é apresentada sob a forma de alimento que pode ser comido, como ocorre nos textos: *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) e *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva).

O tempo no texto do aluno S transcende o tempo concreto estabelecido pelos homens, ou seja, nos dá a ideia de que tudo ocorre ciclicamente e sem demarcações definidas.

O narrador decodifica as emoções das personagens, sem participar delas e as personagens são pessoas comuns, como as crianças e o homem, mas com características surreais e híbridas, típicas das histórias de Rodari.

A linguagem utilizada pelo aluno S é concisa, linear, com uma riqueza de imagens que nos remetem ao universo imaginário, explorando combinações fantásticas, ou seja, o próprio título nos reporta à miscelânea de histórias já lidas, como: *La cucina spaziale* (A cozinha espacial), *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate) e *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), revelando, no seu texto, que foi acionado o seu conhecimento textual, ou seja, o seu conhecimento prévio.

Notamos que o aluno S não apresentou nenhuma dificuldade em relação à estrutura textual, à organização de ideias, de léxico ou mesmo de sintaxe. Apresentou uma escrita fantástica, *nonsense*, lúdica e divertida, nos ligando à ideia dos textos lidos de Rodari.

6.2.5.4 Considerações – aluno S

A partir das dificuldades e facilidades no processo de leitura do aluno S, observamos que, na primeira história, *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), ele rejeitou sua expectativa a respeito do título porque o traduziu associando-o apenas à língua materna, mas confirmou sua expectativa sobre o gênero. Confundiu a sequência do enredo e entendeu parcialmente o sentido do texto porque se vinculou à tradução das palavras isoladamente, não se atendo ao contexto. Fez um breve comentário a respeito do texto, não procurou buscar informações complementares no contexto e formulou hipóteses equivocadas em relação aos artigos definidos, no italiano. Esclareceu o significado de palavras desconhecidas a partir da consulta ao dicionário, fez referências ao autor, emitiu

uma opinião sucinta sobre o texto, pois declarou que não gosta de falar diante dos amigos. Quanto ao registro escrito, apresentou dificuldade no uso dos artigos definidos masculinos, no singular e plural, mas finalizou a sua história de modo sucinto, porém com originalidade.

Na quinta leitura, *La strada di cioccolato* (A rua de chocolate), o aluno S rejeitou sua expectativa sobre o título, pois a tradução não correspondia ao significado em português, causando interpretação equivocada, porém confirmou sua hipótese sobre o gênero textual. Arriscou hipóteses sobre o sentido de algumas palavras por serem do mesmo campo semântico, buscou informações complementares nos textos lidos anteriormente, relacionou novas informações ao conhecimento prévio e formulou hipóteses a respeito do enredo. Desta vez, apoiou-se mais no contexto do que na semelhança com a LM e no uso do dicionário. Construiu a síntese semântica do texto com mais facilidade e, quanto ao registro escrito, apresentou a justaposição dos dois léxicos.

Na última leitura *La caramella istruttiva* (A bala instrutiva), o aluno S rejeitou parcialmente a sua hipótese sobre o título, porém confirmou sua expectativa sobre o gênero. Formulou hipóteses a respeito do sentido de algumas palavras ou frases, não por meio da tradução associada à LM, mas as relacionou ao contexto, tentando interpretá-las. Ainda, grifou algumas palavras para procurá-las no dicionário, mas sem atribuir tanta importância ao seu uso para compreender o sentido global do texto. Relacionou novas informações ao conhecimento prévio, construiu a síntese semântica do texto de modo espontâneo e, ainda, emitiu opiniões sobre o texto e o autor, avaliando a narrativa de modo crítico. Utilizou o registro escrito e apresentou ainda algumas justaposições e interferências da LM.

Constatamos que, no começo, o aluno S não se ateu ao contexto, traduziu as palavras apenas por associações com a LM, confundindo os significados e ocasionando falsos cognatos; apresentou dificuldade em acionar o conhecimento prévio e, ainda, grifou palavras, tornando mais lenta a sua leitura. Com o decorrer das leituras, notamos que o leitor aprendiz arriscou mais suas interpretações e não se mostrou tão preocupado em fazer uma tradução linear, de palavra por palavra; considerou mais o contexto, tentou atribuir sentido ao texto e, até mesmo, emitiu opinião sobre a narrativa. Declarou ainda o uso do dicionário como recurso secundário para a interpretação do texto. Concluímos, portanto, que, no processo de leitura do aluno S, houve uma evolução no que concerne à

confirmação ou rejeição das expectativas mencionadas anteriormente, aos esclarecimentos de palavras desconhecidas não só pela consulta do dicionário, mas com base nas associações em LM e no contexto, à relação de novas informações ao conhecimento prévio, à construção da síntese semântica, ao conhecimento da língua, ao registro escrito e à emissão de opiniões e críticas em relação ao texto.

No que concerne ao último texto escrito, intitulado *Fiabe miste* (Fábulas mistas), inventado pelo aluno S, notamos que o seu texto apresentou uma narrativa com elementos pertencentes ao universo fantástico, sobretudo quando se refere a objetos que podem ser comidos, como a rua de pizza, a bala criativa, o nhoque de chumbo e o caldo de carne com rosas e, ainda, a personagens da vida cotidiana que são transformadas em seres fantásticos e irreais. Esta característica de atribuir sentido diversificado aos objetos, que podem servir de alimento, nos dá a ideia da metáfora alimentar, por transformar a ideia que temos do ato de comer, em algo irreal.

O seu texto revela familiaridade com a língua estrangeira, mas principalmente com a estrutura do texto que retoma e une as várias histórias lidas, com uma linguagem simples, objetiva, mas com um caráter lúdico, típico dos textos de cunho fantástico de Rodari. Nesse sentido, podemos dizer que o aluno S, por meio de uma linguagem poética apresentada no seu texto, revelou a sua criatividade e autonomia na exploração de significados e sentidos e nos reportou através das imagens inverossímeis de um universo imaginário e surreal, nos unindo ao mundo de *nonsense* rodariano.

Quanto ao desenho referente ao texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), notamos que o aluno S fez um palácio com linhas retas, colorido e com alguns bandeirinhas nas laterais.

No que concerne ao seu texto, *Fiabe miste* (Fábulas mistas), percebemos uma riqueza de imagens coloridas como as balas criativas, o menu, a rua, o restaurante e, ainda, o planeta Bih, nos remetendo ao mundo da fantasia.

Ilustração 14 – Desenho *Il palazzo di gelato* – (O palácio de sorvete)

Ilustração 15 – Desenho *Fiabe miste* – (Fábulas mistas)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Conte-me, e eu esqueço.
Mostre-me, e eu entendo.
Deixe-me fazer, e eu aprendo.*
(Antigo provérbio chinês)

A proposta que apresentamos nesta tese, utilizando a narrativa fantástica de Gianni Rodari, não como mero pretexto para ensinar a “gramática”, mas para utilizar as estratégias de leitura como contribuição para a formação do leitor competente que constrói o sentido do texto, foi a de avaliar tanto a performance da competência leitora quanto da aprendizagem da língua estrangeira dos aprendizes, e perceber se, ao longo dos cinco meses, se verificou uma evolução na formação do leitor em direção a uma autonomia maior para produzir sentido ao texto.

O nosso objetivo foi verificar se, no início, no meio e no final, houve uma evolução nas variações individuais dos alunos, uma vez que os aprendizes, diante de um texto em língua estrangeira, não são leitores idênticos e a leitura se efetua, retomando Kleiman (2000, p. 49), enquanto ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo do seu conhecimento prévio linguístico ou textual ou, ainda, de mundo.

Para a análise final, levamos em consideração se as estratégias para antes, durante e depois da leitura foram ou não utilizadas pelos alunos e de que maneira isso ocorreu.

Em geral, percebemos que os alunos utilizaram mais de uma estratégia na busca pela compreensão do texto e que as estratégias escolhidas por eles quase não variam de um para outro. Notamos que, como forma de apreender a ideia principal do texto, os alunos-aprendizes procuram fazer uma leitura completa, grifando as palavras desconhecidas, decompondo-as, saltando-as ou mesmo oralizando-as, buscando sentido no dicionário ou na tradução pela semelhança com palavras da LM e de outras línguas estrangeiras e, por fim, apoiam-se no contexto.

Num primeiro momento, notamos que o grifo das palavras, ou seja, o uso do lápis ou dedo, serviu tanto para auxiliar à compreensão como para retardar o ritmo da leitura. Este procedimento foi um modo que os aprendizes acharam para ajustar a velocidade de acordo com a dificuldade do texto, pois o movimento dos olhos, sem a interferência do lápis ou dedo, teria sido bem mais rápido. Esta foi uma forma de tornar visíveis os pontos do texto que chamaram a atenção dos leitores. Passavam por palavras desconhecidas, grifavam-nas, procuravam compreendê-las e, não conseguindo sucesso, saltavam-nas ou procuravam lê-las

em voz alta. A oralização também serviu de suporte para a busca de um significado para unidades gráficas que traziam obstáculo à compreensão. Em alguns casos, o procedimento de grifar palavras foi feito automaticamente, sem que o leitor se desse conta do que estava fazendo. O pouco conhecimento da língua pode fazer com que os aprendizes de nível iniciante se preocupem mais em não perder o fio condutor, precisando anotar, grifar, oralizar, como forma de melhor compreensão.

O uso do dicionário foi utilizado não só como recurso mediador na busca pela compreensão, como também foi considerado peça fundamental. Notamos que o dicionário, às vezes, aparece como instrumento primordial para a construção de sentido do texto, dando a impressão de ser o detentor do sentido das palavras. Diante das dificuldades de vocabulário, alguns aprendizes decidiram fazer saltos sobre as palavras desconhecidas, para procurá-las posteriormente. No entanto, no decorrer das leituras, percebemos que a utilização do dicionário foi feita somente após levantar uma hipótese de sentido para a palavra desconhecida.

Um procedimento pouco utilizado pelos aprendizes foi a decomposição de palavras, ou seja, o leitor divide a palavra, tentando atribuir significado às suas partes, associando-as a palavras conhecidas.

Ainda, no início, o apoio nas palavras conhecidas e a equivalência interlingual entre o português, outras línguas estrangeiras e o italiano foram estratégias utilizadas pelos aprendizes. Verificamos que, algumas vezes, os aprendizes transferiram para sua língua o conteúdo lido em língua estrangeira, procurando fazer tradução e demonstrando uma maior preocupação em fazer uma tradução linear, palavra por palavra, ou mesmo de forma “maquinal”, ocasionando falsos cognatos – termos em que a grafia da palavra estrangeira é semelhante à da LM, mas cujo significado é diferente. Apresentaram, ainda, resistências e receio de arriscar algumas interpretações mais detalhadas. Apesar de, muitas vezes, nessa tentativa ocorrer modificação de significado, esse procedimento, que parece buscar a tradução por não conhecer outra forma de abordar o texto, foi um recurso bastante usado para a compreensão do texto. Concebemos a proximidade linguística do português e do italiano como um fator positivo para a aprendizagem desta língua estrangeira, por considerar a proximidade como um elemento facilitador da construção de sentido, em que os alunos podem apoiar-se para desenvolver a intercompreensão, mas com algumas precauções.

Num segundo momento, porém, os aprendizes se mostraram mais cautelosos quanto à identificação do significado de algumas palavras pela semelhança com o português e associação com palavras de outras línguas estrangeiras. Tentaram compreender o texto, por

meio de comparações com a língua portuguesa, pela proximidade de formas linguísticas e gramaticais, como a semelhança na forma, com apenas diferenciação gráfica; como a identidade de radical verbal, com diferença na desinência e, ainda, como os vocábulos próximos, com uma diferenciação fonética, mas recorrendo ao contexto. Podemos dizer que os aprendizes ainda se preocuparam com a tradução, mas sem tanta relevância, consultando menos o dicionário, levando em consideração o contexto para compreender a palavra nova, tendo cuidado para não traduzi-la diretamente para o português, criando, às vezes, falsos cognatos, acionando o seu conhecimento prévio, fazendo hipóteses semânticas, procurando interpretar e comentar. Desta vez, eles procuraram apoiar-se em indícios contextuais e conhecimento linguístico, textual e de mundo para propor uma significação válida.

Desse modo, constatamos que, inicialmente, os aprendizes-leitores procuraram valorizar a decodificação das palavras isoladamente, isto é, apenas do vocabulário da língua estrangeira. Por vezes, procuraram abrir mão de seus conhecimentos prévios, deixando de perceber o que já conhecem da sua LM, o que poderia ajudá-los na construção de sentido do texto.

Primeiramente, os alunos fizeram uma leitura ascendente, linear, voltada unicamente para o texto, buscando apenas pistas gramaticais, em que recorriam somente à decodificação e ao reconhecimento automático das palavras e se mostravam mais presos ao texto e preocupados em entender cada palavra, com dificuldade em fazer relações com seu conhecimento prévio ou com outros indícios textuais.

Em seguida, fizeram uma leitura descendente, em que começaram a priorizar não só as palavras, mas também o seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, buscando pistas semânticas, fazendo hipóteses e antecipações sobre o conteúdo do texto, passando a focalizar não só o texto, mas principalmente os seus conhecimentos prévios e tentando recriar um significado ao texto.

Por fim, podemos dizer que os alunos-aprendizes realizaram uma leitura mais interativa, envolvendo a combinação tanto do componente linguístico quanto do conhecimento prévio para a construção de significado do texto, mostrando uma participação mais efetiva e revelando-se sujeitos da leitura, com opinião própria e autonomia.

Consideramos que, ao longo desta pesquisa, os aprendizes apresentaram uma evolução no processo de leitura. No início se apoiaram nas palavras lexicais e fizeram uma leitura mais global, seguindo a linearidade do texto na busca por um sentido para o texto. Posteriormente, não se limitaram apenas à decifração, pois procuraram obter as informações do texto, por meio de antecipações feitas antes da leitura do texto, formulando e checando hipóteses sobre o assunto e o gênero textual; localizando ou construindo o tema e a ideia principal por meio do

contexto ou com base em outras leituras, em experiências de vida, crenças e valores; formulando hipóteses a respeito da sequência do enredo com mais segurança e buscando informações complementares por meio de associações. Conseguiram, ainda, identificar com mais facilidade pistas que poderiam ser relacionadas ao conhecimento prévio, fazendo referências a outros textos, construindo um sentido global do texto e não apenas isolado. Percebemos também que construíram a síntese semântica com mais autonomia, utilizando o registro escrito para uma melhor compreensão do texto, trocando informações de modo mais interativo com o grupo, formando uma opinião mais crítica a respeito do assunto e fazendo uma leitura integral, levando em consideração o contexto e o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual.

Durante o processo de leitura, os aprendizes progrediram, confirmando, assim, a eficácia do uso das estratégias para a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da leitura, uma vez que iniciaram com uma leitura ascendente, ou um processo passivo de decodificação, não dando espaço à subjetividade do leitor; em seguida, efetuaram uma leitura descendente, voltada mais para o conhecimento prévio do leitor; finalmente, uma leitura interativa, já que os aprendizes atribuíram sentido ao texto mediante relação ao contexto, ao autor e, sobretudo, aos seus conhecimentos prévios.

A conclusão apresentada após a comparação dos textos iniciais, intermediários e finais de cada aluno, em que se avaliou se houve crescimento e autonomia na capacidade do aprendiz-leitor de construir sentido ao texto, por meio das estratégias de leitura usadas pelo professor, sem dúvida demonstrou que as estratégias de leitura muito contribuíram para o desenvolvimento do aluno-leitor, pois, diante de dificuldades de compreensão de um texto e também do pouco conhecimento da língua, é importante que os aprendizes sejam incitados a construir um sentido para as palavras desconhecidas ao invés de saltá-las, grifá-las ou mesmo traduzi-las. É importante que eles busquem significado para as palavras desconhecidas fazendo hipóteses a serem verificadas, acionando o conhecimento prévio, dando a eles o tempo de se apropriarem do novo saber, favorecendo a aquisição.

No decorrer do processo de leitura, observamos que, de modo geral, as estratégias de leitura podem ser eficientes, dependendo do seu uso. É importante que as atividades tenham objetivos claros e definidos e que os professores possam se preocupar menos com o produto e procurem valorizar o processo, dando voz aos aprendizes, para que estes verbalizem e demonstrem o caminho que percorrem para chegar à compreensão e construção do que leem.

O nosso interesse quanto à *produção escrita final*, inventada pelos alunos F, G, I, R e S, foi na busca de indícios que permitissem entender se houve uma evolução na aquisição das competências linguísticas, sem a focalização de um ponto gramatical ou de uma estrutura específica, mas com o objetivo mais abrangente de analisar a produção dos aprendizes ao longo do percurso de construção de sua fluência textual. Nesse sentido, os textos escritos, analisados desde o início até o final, puderam ser comparados, tanto do ponto de vista da progressão linguística quanto de uma perspectiva mais ligada à capacidade de reconhecer e usar estruturas de manifestação da língua, especificamente a utilizada na narrativa fantástica de Rodari.

Percebemos que houve uma evolução nas variações individuais e que cada aluno apresentou no seu texto final uma forma cada vez mais autônoma para expressar suas ideias. No que se refere ao aluno F, notamos que ele poderia ter explorado mais a sua criatividade e utilizado mais elementos fantásticos no seu texto, mas mesmo assim conseguiu acionar o universo imaginário, utilizando o recurso da personificação, ao dar características humanas aos brinquedos.

O aluno G também poderia ter introduzido mais elementos fantásticos no seu texto, demonstrando assim, mais criatividade ao descrever as personagens e o espaço, mas um recurso relevante utilizado por ele foi o jogo semântico ao criar uma nova palavra Zomoz, a partir da junção dos nomes dos dois planetas Zomo e Omoz.

O aluno I já apresentou, por meio de sua linguagem textual, mais clareza, objetividade e criatividade ao introduzir elementos fantásticos, surreais e, ainda, fadas e castelos, típicos da época medieval.

Quanto ao aluno R, podemos dizer que ele usou com familiaridade uma linguagem que nos remeteu ao universo imaginário e fantástico, ao usar as palavras sol e forno, nos remetendo ao conceito do binômio fantástico utilizado nos textos de Rodari.

Por fim, o aluno S demonstrou, através de seu texto, que usou uma linguagem e estrutura textual típicas da narrativa fantástica, apresentando uma riqueza de elementos fantásticos e do *nonsense* e, sobretudo, de modo bastante criativo, fez a junção de algumas histórias lidas, retomando a ideia de determinados objetos transformados em alimento.

Em geral, os alunos apresentaram uma autonomia e maior exploração de sentidos e significados em seus textos, mas os alunos R e S foram os que mais alcançaram o objetivo desejado, pois os seus textos foram os que mais se aproximaram da estrutura da narrativa fantástica do autor estudado, utilizando recursos extremamente criativos e pertinentes ao universo da literatura rodariana.

De modo geral, apresentaram uma fluência textual, com personagens tiradas da vida cotidiana, mas com características surreais, demonstrando um hibridismo tanto nas personagens, por perderem a identidade, quanto nas histórias, revelando o tempo mítico, ou seja, fora do tempo e do espaço dos homens, transcendendo o tempo concreto. Descreveram espaços ora reais ora irreais, demonstrando que a ambientação espacial é o principal elemento da narrativa, até mais que as personagens, usando geralmente o tempo imperfeito, produzindo o efeito da imprecisão quanto ao fato narrado, com um narrador que mostra as emoções das personagens lineares, com ausência de complexidades, sem participar delas, de forma distanciada e impessoal, mas claramente com o intuito de aguçar a curiosidade, demonstrando que o discurso do narrador ocupa espaço do discurso da personagem, mas de maneira criativa, diferentemente do narrador tradicional que se impõe para o leitor com histórias prontas e acabadas, cujo final nunca dependerá da ativa participação do leitor, ao contrário do que acontece nos textos de Rodari, em que ele introduz o conceito do texto jogo, narrando de modo diferente ao estabelecido pelo convencional e reinventando o mundo, por meio de uma linguagem poética e fantástica.

Podemos dizer que o aluno F nos remeteu, por meio do seu texto, a metáfora da liberdade, por retratar a revolta dos brinquedos, libertando-os do seu sentido comum; o aluno G, a metáfora do consumo, por revelar tão bem por meio de escolhas lexicais, que representam um planeta impessoal e sem características individuais, imprimindo uma marca comum que demonstra a massificação dos produtos e das pessoas; o aluno I, a metáfora do sonho, como aludem Chevalier e Gheerbrant (1982, p. 846), dizendo que o sonho “serve de exutório a impulsos reprimidos durante o dia, alivia a vida consciente”, pois por meio dos sonhos, Úrsula consegue escapar da situação desagradável em que está inserida, como a segunda guerra mundial e a ausência dos pais, recorrendo ao recurso da imaginação para se libertar do contexto em que está confinada; o aluno R revela a metáfora da ilusão, que se concretiza no pensamento, no imaginário, como pode ser notado no fato de ele conseguir pegar elementos impossíveis de serem manuseados, como o sol; e, por fim, o aluno S, a metáfora alimentar, descrevendo objetos comuns como a rua, o chumbo, a rosa, a bala criativa, que podem ser comidos, atribuindo sentido diferenciado a esses objetos, ao ato de comer.

Retomando a ideia das metáforas apresentadas nos textos dos alunos, podemos dizer que todas convergem para o mesmo ponto, que é a manifestação de sentimentos libertadores, a fuga de regras preestabelecidas, nos transportando ao universo do imaginário, da irreabilidade, do *nonsense*, pois somente através do nosso imaginário e da fantasia é que podemos nos desconectar dos acontecimentos convencionais e mundanos.

Segundo Rodari, somente por meio da narrativa fantástica conseguimos nos libertar das amarras da convenção e das significações impostas como verdades, abrindo possibilidades para a criação de novos sentidos e realidades, permitindo, assim, aos sujeitos que se abram para experiências novas para tornarem-se, por fim, capazes de formarem-se e transformarem-se.

Concluimos que os alunos referidos demonstraram uma evolução, ou seja, avançaram na sua produção enquanto texto, cada um respeitando o seu próprio processo, revelando textos claros, coerentes, com uma estrutura organizada, percebendo a flexibilidade da língua, revelando que o texto não é um amontoado de frases soltas, mas sim um todo semântico em que todos os elementos devem se referir mutuamente. Em outras palavras, o importante, nessa análise, foi que o texto escrito não foi usado como mero pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical desvinculado da atribuição de sentido e da exploração de significados, do imaginário, da fantasia e da criatividade.

Ao finalizarmos nossa pesquisa, percebemos que é fato facilmente verificável que as crianças e os jovens cada vez se afastam mais do livro em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais modernos e atrativos, como a televisão e, principalmente, o computador, o ipad e os livros digitalizados. Tudo isso é efeito de um processo de desenvolvimento de tecnologias, mas, também, de massificação do ser humano. Adorno (2003) reflete sobre essa questão, observando que o homem moderno não tem mais o que narrar, uma vez que vive num mundo em que a estandardização e a mesmice imperam, e o indivíduo acha arcaica a atitude de ler um bom livro, como se isso já tivesse caído em desuso. É exatamente neste ponto que o professor de língua estrangeira, por meio do texto literário, tem a possibilidade de atuar com habilidade, no intuito de desmistificar a leitura como uma atitude improdutiva para as crianças e jovens que vivem na era digital, despertando o gosto pela leitura e estimulando os alunos para que exerçam o pensamento crítico e criativo. Acreditamos que não só o papel da escola, mas também o da família e o de uma sociedade leitora são imprescindíveis para desenvolver a prática leitora dos usuários dessas tecnologias e que as bibliotecas podem se tornar um espaço de lazer e entretenimento e, não apenas, serem concebidas como um mero depósito de livros, assumindo um dinâmico difusor de informação e cultura, voltando a estimular, assim, a curiosidade pelas mais diversificadas leituras.

Pela amplitude do tema, este trabalho, evidentemente, não o esgota. Entretanto, esperamos que possa significar uma contribuição no âmbito da metodologia de língua estrangeira, abrindo perspectivas para pesquisas congêneres que atentem para a questão das estratégias de leitura, de importância fundamental no processo de aquisição.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. L. W. **Notas de literatura**. 34. ed. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AGUIAR, V. T. de. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F. (Org). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação. São Paulo: Unesp, 2004. p. 61-75.
- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 5. ed. Portugal: Livraria Almedina Coimbra, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ARISTÓTELES. **Arte poética e retórica**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b. p. 277-326.
- _____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Edunesp, 1998.
- BENVENISTE, E. **O homem na linguagem**. Lisboa: Arcádia, 1976.
- BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BRAGA, D.; BUSNARDO, J. A contribuição da leitura para a deformação do leitor. In: _____. **Trabalhos de Lingüística Aplicada 3**. Campinas: Unicamp, 1984. p. 23-24.
- BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. **Revista da Anpoll**, São Paulo, n. 8, p. 187-206, jan./jun.2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira – Papel da área de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental diante da construção da cidadania. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 2008b.

BRUNO, B. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005.

CADERMATORI, L. **O que é literatura?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, I. **Fábulas italianas**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Fiabe italiane**. Milano: Mondadori, 1993.

_____. **Sulla fiaba**. Milano: Mondadori, 1996.

CANDIDO, A. A literatura e a Formação do Homem. **Ciência e Cultura**: Revista do Departamento de Teoria Literária da Unicamp, Campinas, v. 24, n. 9, p. ?-?, 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

_____. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

CAPRUCHO, A. P. B. R. **Leitura e produção de textos**: uma abordagem a partir da teoria dos gêneros do discurso. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

CARAMORI, A. **Expressões idiomáticas em Rodari**: subsídios para a elaboração de um dicionário bilíngüe (italiano-português). 2006. 156 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CESTARO, S. A. M. **Estratégias de aprendizagem e autonomia do aprendiz em uma atividade de leitura em língua francesa**. 2002. 191 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números. 15. ed. Tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLL, C.; MAURI, T.; ZABALA, A. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1999.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. (Org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. Natal: UFRN, 2000. p. 24-40.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. *Letras e Letras*, Uberlândia, MG, v. 14, ano 1, p. 153-169, jun./dez. 1997.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002.

DE PAOLI, F. Gianni Rodari: uma pedagogia da recriação do mundo. **IPOTESI**: revista de estudos literários, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 55-66, 1980.

DE PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004a. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004b. p. 71- 91

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1972.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Tradução Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: _____ (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 12-20.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

GENTIL, M. T. G. **Leitura em EFL (English as a Foreign Language): Importância e Estratégias**. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

GÓES, L. P. **Olhar da descoberta**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

GOODMAN, K. Reading: psycholinguistic guessing game. **Journal of the Specialist Reading**, v. 4, n. 1, p. 126-135, 1967.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

HELD, J. **O Imaginário no Poder**. São Paulo: Summus, 1980.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Moderna. 2001.

JOLLES, A. O conto. In: _____. **Formas Simples**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1930. p. 181-204.

JOVER-FALEIROS, R. **A experiência em um curso de francês instrumental**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____; ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EDUFF, 2000.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LORENZATTO, A. T. **Leitura em Língua Estrangeira: em busca de um caminho**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leitura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MALASSIBE, S. B. **A literatura como recurso facilitador no aprendizado da língua inglesa: relatos de experiências**. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

MALERBA, L. Introduzione. In: RODARI, G. **Favole al telefono**. Milano: Einaudi, 1991. p. 11-13.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTHA, A. A. P. Monteiro Lobato e as fábulas: adaptação à brasileira. **Cuatrogatos: revista de literatura infantil**, n. 7, p. 1-10, jul./set. 2001. Disponível em: <<http://www.cuatrogatos.org>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa 1**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NOGUEIRA, T. de F. **Discurso e leitura**: concepções e imagens de futuros professores de língua estrangeira. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PALMYRA, B. N. **O uso de estratégias e sua contribuição para a Leitura de textos em Inglês**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: **elementos para uma discussão no campo aplicado***. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RAMOS, W.M. **A compreensão leitora de professores do ensino fundamental**. 2005. 291 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. 3 v.

ROCHA, R. Apresentação. In: RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982. p. 9-10.

RODARI, G. **Era duas vezes o barão Lamberto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989.

_____. **Gramática da fantasia**. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

_____. **Il libro degli errori**. Torino: Einaudi, 1964.

_____. **O livro dos porquês**. Tradução Liliana Iacocca e Michele Iacocca. São Paulo: Ática, 2000.

RODRIGUES, M. R. **A leitura de textos literários**: um desafio pedagógico para docentes de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, S. C. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

ROSSIGNOLI, M. E. **Francês Língua estrangeira**: leitura literária e aprendizagem. 2002. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras. 2007. 301 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SARUBBI, S. **Um conto de fadas como instrumento de ensino da língua italiana LE a crianças brasileiras**. 1997. 122 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, C. E. da. **Processo de compreensão na leitura em língua estrangeira**: relato de uma experiência com alunos de segundo grau. 1997. 270 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, G. P. DA. **Leitura**: uma perspectiva para o ensino da língua portuguesa. 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

VALERI, M.; GENOVESI, G. **Comico, creatività, educazione.** Rimini: Guaraldi, 1973.

VALLS, E. **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals.** Una proposta referida a l'Àrea de la Història. 1990. 427 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 1990.

VARGAS, S. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YUNES, E. **O lugar da fantasia na Literatura Infantil.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – Divisão de Intercâmbio e Edições, 1981.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: **construindo a profissão***. Pelotas: Alab/Educat, 2001. p. 21-26.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Sites

www.usp.br/sibi

www.saber.usp.br

www.bancodeteses.capes/mec

ANEXOS

ANEXO A – O palácio de sorvete⁸

Certa vez, na cidade de Bolonha, construíram um palácio de sorvete bem na Praça Principal, e as crianças vinham de longe para dar uma lambidinha nele.

O teto era de chantili, a fumaça das chaminés era de algodão-doce, as chaminés de frutas cristalizadas. Todo o resto era de sorvete: portas de sorvete, paredes de sorvete, móveis de sorvete.

Um menino bem pequenininho agarrou-se aos pés de uma mesa e lambeu um de cada vez, até que a mesa caiu em cima dele com todos os pratos. E os pratos eram de sorvete de chocolate, o mais gostoso de todos.

Num certo momento, um guarda municipal percebeu que uma das janelas estava derretendo. Os vidros eram de sorvete de morango e se desmanchavam em filetes cor-de-rosa.

— Rápido, – gritou o guarda, — mais rápido, vamos!

E todos começaram a lambe mais rápido para não desperdiçar nem uma gota daquela maravilha.

— Uma poltrona! – implorava uma velhinha, que não conseguia abrir caminho entre a multidão. — Uma poltrona para uma pobre velha. Alguém pode trazer uma poltrona para mim? De braços, se possível.

Um bombeiro, muito prestativo, correu e apanhou para ela uma poltrona de sorvete de creme com pistache, e a pobre velhinha, feliz da vida, começou a lambê-la justamente pelos braços.

Aquele foi um belo dia, e por ordem dos médicos ninguém teve dor de barriga.

Ainda hoje, quando as crianças pedem mais um sorvete, os pais suspiram:

— Para você seria preciso um palácio de sorvete, como aquele de Bolonha!⁹

⁸ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 21.

⁹ **Il palazzo di gelato**

Una volta, a Bologna, fecero un palazzo di gelato proprio sulla Piazza Maggiore, e i bambini venivano di lontano a dargli una leccatina.

Il tetto era di panna montata, il fumo dei comignoli di zucchero filato, i comignoli di frutta candita. Tutto il resto era di gelato: le porte di gelato, i muri di gelato, i mobili di gelato.

Un bambino piccolissimo si era attaccato a un tavolo e gli leccò le zampe una per una, fin che il tavolo gli crollò addosso con tutti i piatti e i piatti erano di gelato al cioccolato, il più buono.

Una guardia del Comune, a un certo punto, si accorse che una finestra si scioglieva. I vetri erano di gelato alla fragola, e si squagliavano in rivoletti rosa.

— Presto, – gridò la guardia, – più presto ancora!

E giù tutti a leccare più presto, per non lasciar andare perduta una solo goccia di quel capolavoro.

ANEXO B – Dormir, acordar¹⁰

Era uma vez uma menina que todas as noites, na hora de ir para a cama, ficava bem pequenininha:

— Mãe – dizia ela —, sou uma formiga.

E a mãe compreendia que era hora de colocá-la para dormir.

Quando o sol nascia, a menina acordava, mas estava ainda muito pequena, cabia inteira no travesseiro e ainda sobrava um pedaço.

— Levante, filha – dizia a mãe.

— Não posso – respondia a menina. — Não posso, ainda estou muito pequena. Agora eu sou como uma borboleta. Espere eu crescer de novo.

E um pouco depois ela exclamava: — Pronto, já cresci de novo.

Com um grito, ela pulava da cama e começava o novo dia.¹¹

— Una poltrona! – implorava una vecchietta, che non riusciva a farsi largo tra la folla, — Una poltrona per una povera vecchia. Chi me la porta? Coi braccioli, se è possibile.

Un generoso pompiere corse a prenderle una poltrona di gelato alla crema e pistacchio, e la povera vecchietta, tutta beata, cominciò a leccarla proprio dai braccioli.

Fu un gran giorno, quello, e per ordine dei dottori nessuno ebbe il mal di pancia.

Ancora adesso, quando i bambini chiedono un altro gelato, i genitori sospirano:

— Eh già, per te ce ne vorrebbe un palazzo intero, come quello di Bologna.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989, p. 199.

¹⁰ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 147.

¹¹ **A dormire, a svegliarsi**

C'era una volta una bambina che ogni sera, al momento di andare a letto, diventava piccola piccola:

— Mamma, — diceva, — sono una formica.

E la mamma capiva che era ora di metterla a dormire.

Allo spuntare del sole la bambina si svegliava, ma era ancora piccolissima, ci stava tutta sul cuscino e ne avanzava un pezzo.

— Alzati, — diceva la mamma.

— Non posso, — rispondeva la bambina, — non posso, sono ancora troppo piccolo. Adesso sono come una farfalla. Aspetta che ricresca.

E dopo un po' esclamava: — Ecco, ora sono ricresciuta.

Con uno strillo balzava dal letto e cominciava la nuova giornata.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 272.

ANEXO C – Cozinha espacial¹²

Meu amigo astronauta esteve no planeta X213 e me trouxe de lembrança o cardápio de um restaurante de lá. Vou copiá-lo para vocês do jeitinho que é:

ENTRADAS

- Cascalho de rio em molho de tampas
- Torradinhas de papel absorvente
- Carvão em fatias

PRATOS PRINCIPAIS

- Caldo de rosas
- Cravos secos ao molho de tinta
- Pernas de mesa ao forno
- Talharim de mármore rosa na manteiga de lâmpadas moídas
- Nhoque de chumbo

PRATOS PRONTOS

- Bisteca de concreto
- Tristeca na brasa
- Tristezas na grelha
- Churrasco de tijolos com salada de telhas
- Dó de peito de peru
- Pneus de carro cozidos com pistões
- Torneiras fritas (quentes e frias)
- Teclas de máquina de escrever (em verso e em prosa)

PRATOS A SER PREPARADOS

- A gosto

¹² RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 197-198.

Para explicar esta última expressão, um tanto genérica, acrescentarei que o planeta X213, ao que parece, é inteiramente comestível: lá em cima, qualquer coisa pode ser comida e digerida, até o asfalto da rua. Até as montanhas? Até elas. Os habitantes de X213 já devoraram cadeias de montanhas inteiras.

Alguém, por exemplo, dá uma volta de bicicleta: fica com fome, desce da bicicleta e come o selim ou a bomba de encher pneu. As crianças adoram comer campainhas.

O café da manhã é assim: toca o despertador, você acorda, pega o despertador e o come com duas mordidas.¹³

¹³ **Cucina spaziale**

Un mio amico cosmonauta è stato sul pianeta 213, e mi ha portato per ricordo il menu di un ristorante di lassù. Ve lo ricopio tale e quale:

ANTIPASTI

- Ghiaia di fiume in salsa di tappi.
- Crostini di carta asciugante.
- Affettato di carbone.

MINESTRE

- Rose in brodo.
- Garofani asciutti il sugo d'inchiostro.
- Gambe di tavolini al forno.
- Tagliatelle di marmo rosa al burro di lampadine tritate.
- Gnocchi di piombo.

PIATTI PRONTI

- Bistecca di cemento armato.
- Tristecca ai ferri.
- Tristezze alla griglia.
- Arrosto di mattoni con insalata di tegole.
- Do di petto di tacchino.
- Copertoni d'automobile bolliti con pistoncini.
- Rubinetti fritti (caldi e freddi).
- Tasti di macchina da scrivere (in versi e in prosa).

PIATTI DA FARSI

- A piacere.

Per spiegare quest'ultima espressione, un po' generica, aggiungerò che il pianeta 213, a quanto pare, è interamente commestibile: ogni cosa, lassù, può essere mangiata e digerita, anche l'asfalto della strada. Anche le montagne? Anche quelle. Gli abitanti di 213 hanno già divorato intere catene alpine.

Uno, per esempio, fa una gita in bicicletta: gli viene fame, smonta e mangia la sella, o la pompa. I bambini sono ghiottissimi di campanelli.

La prima colazione si fa così: suona la sveglia, tu ti svegli, acchiappi la sveglia e la mangi in due bocconi.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 300-301.

ANEXO D – A calçada rolante¹⁴

No planeta Beh inventaram uma calçada rolante que circunda a cidade. É como uma escada rolante, só que não é uma escada, mas uma calçada, e ela se movimenta bem devagar, para que as pessoas tenham tempo de olhar as vitrines e para evitar que os que têm de descer ou subir percam o equilíbrio. Na calçada há também alguns banquinhos, para quem prefere viajar sentado, especialmente idosos e senhoras com sacola de compras. Quando se cansam de ficar nos parques públicos e de olhar sempre a mesma árvore, os velhinhos vão fazer um passeio na calçada. Ficam confortáveis e felizes. Alguns leem jornal, outros fumam charuto, todos descansam.

Graças à invenção dessa calçada, foram abolidos os bondes, os ônibus e os automóveis. A rua ainda existe, mas é vazia e serve para as crianças jogarem bola; se algum guarda civil tenta confiscá-la, é multado.¹⁵

¹⁴ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 196.

¹⁵ **Il marciapiede mobile**

Sul pianeta Beh hanno inventato un marciapiede móbile che gira tutt'intorno alla città. Come la scala mobile, insomma: soltanto che non è una scala, ma un marciapiede, e si muove a piccola velocità, per dare alla gente il tempo di guardare le vetrine e per non far perdere l'equilibrio a quelli che debbono scendere e salire. Sul marciapiede ci sono anche delle panchine, per quelli che vogliono viaggiare seduti, specialmente vecchietti e signore con la sporta della spesa. I vecchietti, quando si sono stancati di stare ai giardini pubblici e di guardare sempre lo stesso albero, vanno a fare una crociera sui marciapiedi. Stanno comodi e beati. Chi legge il giornale, chi fuma il sigaro, si riposano.

Grazie all'invenzione di questo marciapiede sono stati aboliti i tram, i filobus e le automobili. La strada c'è ancora ma è vuota, e serve ai bambini per giocare alla palla, e se un vigile urbano tenta di portargliela via, prende la multa.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 299.

ANEXO E – A rua de chocolate¹⁶

Certa vez, três irmãozinhos da cidade de Barletta, caminhando pelo campo, encontraram uma rua bem lisinha e toda marrom.

— O que será isso? – disse o primeiro.

— Não é madeira – disse o segundo

— Não é carvão – disse o terceiro.

Para tentar descobrir, os três se ajoelharam e deram uma lambidinha.

Era chocolate, uma rua de chocolate. Começaram a comer um pedacinho dela, depois outro, a noite chegou e os três irmãos ainda estavam ali, comendo a rua de chocolate. Por fim não sobrou nem sequer um quadradinho. Não havia mais nem chocolate nem rua.

— Onde estamos? – perguntou o primeiro irmão.

— Não estamos em Bari, – disse o segundo.

— Não estamos em Molfetta, – disse o terceiro.

Eles não sabiam o que fazer. Por sorte, apareceu um agricultor que voltava da lavoura com sua carroça.

— Vou levar vocês para casa – disse o agricultor. E levou os meninos de volta para Barletta, até a porta da casa. Quando desceram da carroça, perceberam que ela era toda de biscoito. Sem pensar duas vezes, começaram a comer a carroça, e não deixaram nem as rodas nem as traves.

Nunca houve em Barletta três irmãos com tanta sorte, e sabe-se lá se algum dia haverá.¹⁷

¹⁶ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução. Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.44-45.

¹⁷ **La strada di cioccolato**

Tre fratellini a Barletta una volta, camminando per la campagna, trovarono una strada liscia liscia e tutta marrone.

– Che sarà? – disse il primo.

– Legno non è, – disse il secondo.

– Non è carbone, – disse il terzo.

Per saperne di più si inginocchiarono tutti e tre e diedero una leccatina.

Era cioccolato, era una strada di cioccolato. Cominciarono a mangiare un pezzetto, poi un altro pezzetto, venne la sera e i tre fratellini erano ancora lì che mangiavano la strada di cioccolato, fin che non ce ne fu più neanche un quadratino. Non c'era più né il cioccolato né la strada.

– Dove siamo? – domandò il primo.

– Non siamo a Bari? – disse il secondo.

– Non siamo a Molfetta, – disse il terzo.

Non sapevano proprio come fare. Per fortuna ecco arrivare dai campi un contadino col suo carretto.

ANEXO F – Brif, bruf, braf¹⁸

Dois meninos estavam bem sossegados no pátio, brincando de inventar uma língua especial para poder falar um com o outro sem que os outros entendessem.

— Brif, braf – disse o primeiro.

— Braf, brof – respondeu o segundo. E começaram a rir.

Na varanda do primeiro andar, um senhor bom e velho lia o jornal, e na janela da frente estava uma senhora velha, nem boa nem má.

— Como são tolos aqueles meninos – disse a senhora.

Mas o bom senhor não concordou: — Não acho.

— Vai me dizer que entendeu o que eles disseram!

— Entendi, sim. O primeiro disse: que dia bonito. O segundo respondeu: amanhã o dia vai ser mais bonito ainda.

A senhora torceu o nariz, mas ficou quieta, porque as crianças tinham recomeçado a falar na língua delas.

— Marascos, barabascos, pipirimoscas – disse o primeiro.

— Bruf – respondeu o segundo. E os dois começaram a rir de novo.

— Vai me dizer que agora também entendeu! – exclamou a velhinha, indignada.

— Entendi, sim – respondeu o velho, sorrindo.

— O primeiro disse: como somos felizes por estar no mundo. E o segundo respondeu: o mundo é muito bonito.

— Mas o mundo é bonito mesmo? – insistiu a senhora.

— Brif, bruf, braf – respondeu o velhinho.¹⁹

– Vi porto a casa io, – disse il contadino. E li portò fino a Barletta, fin sulla porta di casa. Nello smontare dal carretto si accorsero che era fatto tutto di biscotto. Senza dire né uno né due cominciarono a mangiarselo, e non lasciarono né le ruote né le stanghe.

Tre fratellini così fortunati, a Barletta, non c'erano mai stati prima e chissà quando ci saranno un'altra volta. RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p.213.

¹⁸ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução. Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.46-47.

¹⁹ **Brif, bruf, braf**

Due bambini, nella pace del cortile, giocavano a inventare una lingua speciale per poter parlare tra loro senza far capire nulla agli altri.

– rif, braf, – disse il primo.

– Braf, brof, – rispose il secondo. E scoppiarono a ridere.

Su un balcone del primo piano c'era un vecchioso buon signore a leggere il giornale, e affacciata alla finestra dirimpetto c'era una vecchia signora né buona né cattiva.

– Come sono sciocchi quei bambini, – disse la signora.

Ma il buon signore non era d'accordo: – Io non trovo.

ANEXO G – Tiago de cristal²⁰

Certa vez, numa cidade distante, nasceu um menino transparente. Dava para enxergar através de seus membros assim como se pode enxergar através do ar e da água. Ele era de carne e osso e parecia de vidro, e quando caía não se quebrava, ficava no máximo com um galo transparente na testa.

Via-se o seu coração bater, viam-se os seus pensamentos deslizarem como peixes coloridos no aquário.

Uma vez, por engano, o menino contou uma mentira, e logo as pessoas viram uma espécie de bola de fogo atrás de sua testa; então ele contou a verdade e a bola de fogo desapareceu. Pelo resto da vida, ele nunca mais contou mentiras.

Outra vez um amigo lhe confiou um segredo, e logo todos viram uma espécie de bola preta que girava sem parar no peito do menino, e o segredo deixou de ser segredo.

O menino cresceu, tornou-se um rapaz, depois um homem, e todos podiam ler seus pensamentos; e, quando lhe faziam uma pergunta, adivinhavam a resposta antes mesmo que ele abrisse a boca.

Ele se chamava Tiago, mas as pessoas o chamavam de “Tiago de Cristal”; gostavam dele por sua lealdade e porque, perto dele, todos se tornavam gentis.

Infelizmente, naquele país, subiu ao governo um feroz ditador, e começou o período de prepotências, de injustiças e de miséria para o povo. Quem ousava protestar desaparecia sem deixar vestígio. Quem se rebelava era fuzilado. Os pobres eram perseguidos, humilhados e ofendidos de todas as maneiras possíveis.

As pessoas ficavam quietas e suportavam tudo, por medo de consequências.

Mas Tiago não podia ficar calado. Mesmo que não abrisse a boca, seus pensamentos falavam por ele: ele era transparente, e todos liam por trás de sua testa pensamentos de

– Non mi dirà che ha capito quello che hanno detto.

– E invece ho capito tutto. Il primo ha detto: che bella giornata. Il secondo ha risposto: domani sarà ancora più bello. La signora arricciò il naso ma stette zitta, perché i bambini avevano ricominciato a parlare nella loro língua.

– Maraschi, barabaschi, pippirimoschi, – disse il primo.

– Bruf, – rispose il secondo. E giù di nuovo a ridere tutti e due.

– Non mi dirà che ha capito anche adesso, – esclamò indignata la vecchia signora.

– E invece ho capito tutto, – rispose sorridendo il vecchio signore. – Il primo ha detto: come siamo contenti di essere al mondo. E il secondo ha risposto: il mondo è bellissimo.

– Ma è poi bello davvero? – insiste la vecchia signora.

– Brif, bruf, braf, – rispose il vecchio signore.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 216.

²⁰ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.148-150.

desprezo e de reprobazione das injustiças e violências do tirano. Depois, às escondidas, o povo repetia os pensamentos de Tiago e ganhava esperança.

O tirano mandou prender Tiago de Cristal e ordenou que o lançassem na cela mais escura.

Mas então aconteceu algo extraordinário. As paredes da cela em que Tiago estava preso tornaram-se transparentes, e depois também as paredes de toda a prisão, e por fim até os muros externos. As pessoas que passavam ao lado da cadeia viam Tiago sentado em seu banquinho, como se também a prisão fosse de cristal, e continuavam a ler seus pensamentos. De noite, a prisão irradiava uma grande luz; e o tirano, no seu palácio, mandava fechar todas as cortinas para não ver aquela luz, só que ainda assim não conseguia dormir. Tiago de Cristal, mesmo preso, era mais forte que ele, porque a verdade é mais forte que qualquer coisa, mais luminosa que o dia, mais terrível que um furacão.²¹

²¹ **Giacomo di cristallo**

Una volta, in una città lontana, venne al mondo un bambino trasparente. Attraverso le sue membra, si poteva vedere come attraverso l'aria e l'acqua. Era di carne e d'ossa e pareva di vetro, e se cadeva non andava in pezzi, ma al più si faceva sulla fronte un bernoccolo trasparente.

Si vedeva il suo cuore battere, si vedevano i suoi pensieri guizzare come pesci colorati nella loro vasca.

Una volta, per isbaglio, il bambino disse una bugia, e subito la gente pote vedere come una palla di fuoco dietro la sua fronte: ridisse la verità e la palla di fuoco si dissolse. Per tutto il resto della sua vita non disse più bugie.

Un'altra volta un amico gli confidò un segreto, e subito tutti videro come una palla nera che rotolava senza pace nel suo petto, e il segreto non fu più tale.

Il bambino crebbe, diventò un giovanotto, poi un uomo, e ognuno poteva leggere Nei suoi pensieri e indovinare le sue risposte, quando gli faceva una domanda, prima che aprisse bocca.

Egli si chiamava Giacomo, ma la gente lo chiamava "Giacomo di cristallo", e gli voleva bene per la sua lealtà, e vicino a lui tutti diventavano gentili.

Purtroppo, in quel paese, salì al governo un feroce dittatore, e cominciò un periodo di prepotenze, di ingiustizie e di miseria per il popolo. Chi osava protestare spariva senza lasciar traccia. Chi si ribellava era fucilato. I poveri erano perseguitati, umiliati e offesi in cento modi.

La gente taceva e subiva, per timore delle conseguenze.

Ma Giacomo non poteva tacere. Anche se non apriva bocca, i suoi pensieri parlavano per lui: egli era trasparente e tutti leggevano dietro la sua fronte pensieri di sdegno e di condanna per le ingiustizie e le violenze del tiranno. Di nascosto, poi, la gente ripeteva i pensieri di Giacomo e prendeva speranza.

Il tiranno fece arrestare Giacomo di cristallo e ordinò di gettarlo nella più buia prigione.

Ma allora successe una cosa straordinaria. I muri della cella in cui Giacomo era stato rinchiuso diventarono trasparenti, e dopo di loro anche i muri del carcere, e infine anche le mura esterne. La gente che passava accanto alla prigione vedeva Giacomo seduto sul suo sagabello, come se anche la prigione fosse di cristallo, e continuava a leggere i suoi pensieri. Di notte la prigione splendeva intorno una grande luce e il tiranno nel suo palazzo faceva tirare tutte le tende per non vederla, ma non riusciva ugualmente a dormire. Giacomo di cristallo, anche in catene, era più forte di lui, perché la verità è più forte di qualsiasi cosa, più luminosa del giorno, più terribile di un uragano.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 273-274.

ANEXO H – Os homens de manteiga²²

Joãozinho vagabundo, grande viajante e famoso explorador, um dia foi parar no país dos homens de manteiga. Esses homens derretiam ao se expor ao sol, eram obrigados a viver sempre na sombra, e moravam numa cidade em que, no lugar das casas, havia um monte de geladeiras. Joãozinho passava pelas ruas e via aquelas pessoas olhando pelas janelinhas de suas geladeiras, com uma bolsa de gelo na cabeça. Na porta de cada geladeira havia um telefone para falar com o outro morador.

— Alô.

— Alô.

— Quem fala?

— Sou o rei dos homens de manteiga. Todo de creme de primeira qualidade. Leite tipo

A. Reparou na minha geladeira?

— Nossa! É de ouro maciço! Mas o senhor não sai nunca?

— Saio no inverno, quando está muito frio, num carro de gelo.

— E quando por acaso o sol aparece de repente enquanto Vossa Majestade está dando o seu passeio?

— Não é permitido. Eu daria ordem a meus soldados para prendê-lo.

— Bah! – disse Joãozinho. E foi para outro país.²³

²² RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 38-39.

²³ **Gli uomini di burro**

Giovannino Perdigiorno, gran viaggiatore e famoso esploratore, capitò una volta nel paese degli uomini di burro. A stare al sole si squagliavano, dovevano vivere sempre al fresco, e abitavano in una città dove al posto delle case c'erano tanti frigoriferi. Giovannino passava per le strade e li vedeva affacciati ai finestrini dei loro frigoriferi, con una borsa di ghiaccio in testa. Sullo sportello di ogni frigorifero c'era un telefono per parlare con l'inquilino.

— Pronto.

— Chi parla?

— Sono il re degli uomini. Tutta panna di prima qualità. Latte di mucca svizzera. Ha guardato bene il mio frigorifero?

— Perbacco, è d'oro massiccio. Ma non esce mai di lì?

— D'inverno, se fa abbastanza freddo, in un'automobile di ghiaccio.

— E se per caso il sole sbuca d'improvviso dalle nuvole mentre la Vostra Maestà fa la sua passeggiatina?

— Non può, non è permesso. Lo farei mettere in prigione dai miei soldati.

— Bum, – disse Giovannino. E se ne andò in un altro paese.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 210

ANEXO I – O homem que roubava o Coliseu²⁴

Certa vez um homem cismou em roubar o Coliseu de Roma, pois queria que ele fosse só seu e não gostava de ter que dividi-lo com os outros. Pegou uma sacola, foi ao Coliseu, esperou que o segurança olhasse para o outro lado, encheu rapidamente a sacola de velhas pedras e levou-as para casa. No dia seguinte fez o mesmo, e todas as manhãs, menos aos domingos, fazia pelo menos duas viagens, ou até três, tomando todo o cuidado para que os seguranças não o surpreendessem.

Aos domingos descansava e contava as pedras roubadas, que iam se amontoando no porão.

Quando o porão ficou cheio, ele começou a encher o sótão; e quando o sótão ficou cheio escondia as pedras embaixo dos sofás, dentro dos armários e no cesto de roupa suja. Toda vez que voltava ao Coliseu, o homem o observava bem por todos os lados e concluía: “Parece o mesmo, mas dá para perceber alguma diferença. Naquela parte ali ele está um pouco menor”. E, enxugando o suor, surrupiava um pedaço de tijolo de uma arquibancada, tirava uma pedrinha dos arcos e enchia a sacola. Ao seu lado turistas extasiados, boquiabertos de admiração, passavam e voltavam a passar, e ele dava risadinhas de alegria, embora escondido: — Ah, vocês vão arregalar os olhos no dia em que não encontrarem mais o Coliseu.

Quando ia à tabacaria, os cartões postais coloridos com a vista do grandioso anfiteatro o alegravam a ponto de ter de fingir que estava assoando o nariz com o lenço para os outros não verem que estava rindo: — Ih! Ih! Os cartões postais. Daqui a pouco, se quiserem ver o Coliseu, terão de se contentar com os cartões postais.

Passaram os meses e os anos. As pedras roubadas amontoavam-se agora embaixo da cama, abarrotavam a cozinha deixando só uma pequena passagem entre o forno a gás e a pia, preenchiam a banheira, haviam transformado o corredor numa trincheira. Mas o Coliseu continuava no seu lugar, sem lhe faltar nem sequer um arco: não estava menos inteiro se um pernilongo tivesse tentado demoli-lo com as patas. O pobre ladrão, que ia envelhecendo, foi tomado pelo desespero. Pensava: “Qual foi o meu erro? Será que teria sido melhor roubar a cúpula de São Pedro? Vamos, coragem: quando se toma uma decisão, deve-se ir até o fim”.

Cada viagem lhe custava mais esforço e sofrimento. A sacola machucava-lhe os braços e fazia suas mãos sangrarem. Quando percebeu que estava para morrer, arrastou-se uma

²⁴ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 158-160.

última vez até o Coliseu e subiu penosamente, degrau por degrau, até o terraço mais alto. Ao pôr do sol, as antigas ruínas se coloriam de dourado, de púrpura e de roxo, mas o pobre velho não conseguia ver nada, porque as lágrimas e o cansaço lhe velavam os olhos. Esperava ficar sozinho, mas alguns turistas já se amontoavam no terraço, gritando sua admiração em línguas diferentes. E então, entre tantas vozes, o velho ladrão distinguiu a voz estridente de um menino que gritava: — Meu! Meu!

Como destoava, como era feia aquela palavra, diante de tanta beleza! O velho agora compreendia, e teve vontade de dizer ao menino, teve vontade de ensiná-lo a dizer “nosso”, em vez de “meu”, mas lhe faltaram as forças.²⁵

²⁵ **L'uomo che rubava il Colosseo**

Una volta si mise in testa di rubare il Colosseo di Roma, voleva averlo tutto per sé perché non gli piaceva doverlo dividere con gli altri. Prese una borsa, andò al Colosseo, aspettò che il custode guardasse da un'altra parte, riempì affannosamente la borsa di vecchie pietre e se le portò a casa. Il giorno dopo fece lo stesso, e tutte le mattine tranne la domenica faceva almeno un paio di viaggi o anche tre, stando sempre bene attento che le guardie non lo scoprissero. La domenica riposava e contava le pietre rubate, che si andavano ammucchiando in cantina.

Quando la cantina fu piena cominciò a riempire il solaio, e quando il solaio fu pieno nascondeva le pietre sotto i divani, dentro gli armadi e nella cesta della biancheria sporca. Ogni volta che tornava al Colosseo lo osservava ben bene da tutte le parti e concludeva fra sé: “Pare lo stesso, ma una certa differenza si nota. In quel punto là è già un po' più piccolo”. E asciugandosi il sudore grattava un pezzo di mattone da una gradinata, staccava una pietruzza dagli archi e riempiva la borsa. Passavano e ripassavano accanto a lui turisti in estasi, con la bocca aperta per la meraviglia, e lui ridacchiava di gusto, anche di nascosto: _ Ah, come spalancherete gli occhi il giorno che non vedrete più il Colosseo.

Se andava dal tabaccaio, le cartoline a colori con la veduta del grandioso anfiteatro gli mettevano allegria, doveva fingere di soffiarsi il naso nel fazzoletto per non farsi vedere a ridere: _ Ih! Ih! Le cartoline illustrate. Tra poco, se vorrete vedere il Colosseo, dovrete proprio accontentarvi delle cartoline.

Passarono i mesi e gli anni. Le pietre rubate si ammassavano ormai sotto il letto, riempivano la cucina lasciando solo uno stretto passaggio tra il fornello a gas e il lavandino, colmavano la vasca da bagno, avevano trasformato il corridoio in una trincea. Ma il Colosseo era sempre al suo posto, non gli mancava un arco: non sarebbe stato più intero di così se una zanzara avesse lavorato a demolirlo con le sue zampette. Il povero ladro, invecchiando, fu preso dalla disperazione. Pensava: “Che io abbia sbagliato i miei calcoli? Forse avrei fatto meglio a rubare la cupola di San Pietro? Su, su, coraggio: quando si prende una decisione bisogna saper andare fino in fondo”.

Ogni viaggio, ormai, gli costava sempre più fatica e dolore. La borsa gli rompeva le braccia e gli faceva sanguinare le mani. Quando senti che stava per morire si trascinò un'ultima volta fino al Colosseo e si arrampicò penosamente di gradinata in gradinata fin sul più alto terrazzo. Il sole al tramonto colorava d'oro, di porpora e di viola le antiche rovine, ma il povero vecchio non poteva veder nulla, perché le lagrime e la stanchezza gli velavano gli occhi. Aveva sperato di rimaner solo, ma già dei turisti si affollavano sul terrazzino, gridando in lingue diverse la loro meraviglia. Ed ecco, tra tante voci, il vecchio ladro distinse quella argentina di un bimbo che gridava: _ Mio! Mio!

Come stonava, com'era brutta quella parola lassù, davanti a tanta bellezza. Il vecchio, adesso, lo capiva, e avrebbe voluto dirlo al bambino, avrebbe voluto insegnargli a dire “nostro”, invece che “mio”, ma gli mancarono le forze.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 278-279.

ANEXO J – A bala instrutiva²⁶

No planeta Bih não existem livros. A ciência é vendida e comprada em garrafas.

A história é um líquido vermelho que parece raspadinha, a geografia é um líquido verde-menta, a gramática é incolor e tem gosto de água mineral. Não existem escolas, estuda-se em casa. Todas as manhãs as crianças, dependendo da idade, devem engolir um copo de história, algumas colheradas de matemática e assim por diante.

Vocês nem imaginam! Mesmo assim elas fazem birra.

— Vamos, seja bonzinho – diz a mãe. — Você vai ver como a zoologia é gostosa. É doce, muito doce. Pergunte para a Carolina (que é o robô eletrônico doméstico).

Carolina, generosamente, se oferece para experimentar primeiro o conteúdo da garrafa. Põe um pouquinho no copo, bebe e estala a língua:

— Hum, é uma delícia! – exclama, e logo começa a recitar a zoologia: “A vaca é um quadrúpede ruminante, que se alimenta de capim e nos dá o leite com chocolate.”

— Viu só? – exclama a mãe, triunfante.

O pequeno aluno hesita. Ainda desconfia de que não se trata de zoologia, mas de óleo de fígado de bacalhau. Depois se conforma, fecha os olhos e engole a lição toda de uma vez. Aplausos.

Também existem, é claro, alunos diligentes e estudiosos: ou melhor, gulosos. Levantam-se à noite para roubar a história-raspadinha e bebem até a última gota do copo. Tornam-se muito sabidos.

Para as crianças da escola da infância/maternal, há balas instrutivas: têm gosto de morango, de abacaxi, de cereja, e contêm algumas poesias simples, os nomes dos dias da semana, a numeração até dez.

Meu amigo astronauta me trouxe de lembrança uma dessas balas. Eu a dei para minha filha e ela começou logo a recitar uma cantiga engraçada na língua do planeta Bih, que dizia mais ou menos assim:

Anta anta para para/pero pero

Penta pinta pim porém,

E eu não entendi nada. ²⁷

²⁶ RODARI, G. **Fábulas por telefone**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 199-200.

²⁷ **La caramella istruttiva**

Sul pianeta Bih non ci sono libri. La scienza si vende e si consuma in bottiglie.

La storia è un liquido rosso che sembra granatina, la geografia un liquido verde mente, la grammatica è incolore e ha il sapore dell'acqua minerale. Non ci sono scuole, si studia a casa. Ogni mattina i bambini, secondo l'età, debbono mandar giù un bicchiere di storia, qualche cucchiata di aritmetica e così via.

Ci credereste? Fanno i capricci lo stesso.

— Su, da bravo, — dice la mamma, — non sai quanto è buona la zoologia. È dolce, dolcissima. Domandalo alla Carolina — (che è il robot elettronico di servizio).

La Carolina, generosamente, si offre di assaggiare per prima il contenuto della bottiglia. Se ne versa un dito nel bicchiere, lo beve, fa chioccare la lingua.

— Uh, se è buona — esclama, e subito comincia a recitare la zoologia: “La mucca è un quadrupede ruminante, si nutre di erba e ci dà il latte con la cioccolata”.

— Hai visto? — domanda la mamma trionfante.

Lo scolaretto nicchia. Sospetta ancora che non si tratti di zoologia, ma di olio di fegato di merluzzo. Poi si rassegna, chiude gli occhi e trangugia la sua lezione tutta in una volta. Applausi

Ci sono, si capisce, anche scolaretti diligenti e studiosi: anzi, golosi. Si alzano di notte a rubare la storia-granatina, e leccano fin l'ultima goccia dal bicchiere. Diventano sapientissimi.

Per i bambini dell'asilo ci sono delle caramelle istruttive: hanno il gusto della fragola, dell'ananas, del ratafià, e contengono alcune facili poesie, i nomi dei giorni della settimana, la numerazione fino a dieci.

Un amico cosmonauta mi ha portato per ricordo una di quelle caramelle. L'ho data alla mia bambina, ed essa ha cominciato subito a recitare una buffa filastrocca nella lingua del pianeta Bih, che diceva pressappoco:

anta anta pero pero

penta pinta pim però,

e io non ci ho capito niente.

RODARI, G. **Favole al telefono**. Torino: Einaudi, 1989. p. 302-303.

ANEXO K – Pesquisa na informática

Curiosità

Folclore: È un racconto fantastico, in prosa, di origine popolare, in cui agiscono esseri umani e creature provviste di poteri magici (dizionario: zingarelli)

Le Caratteristiche: Componenti brevi e contrati
vizi avvenimenti e personaggi fantastici come fate, orchi,
giganti e così via.

([www.google.it: Wikipedia](http://www.google.it/Wikipedia))

BIOGRAFIA GIANNI RODARI

L'infanzia a Omegna

Gianni Rodari nasce il 23 ottobre 1920 a Omegna sul Lago d'Orta in cui i genitori originari della Val Cuvia nel Varesotto si trasferiscono per lavoro. Gianni frequentò ad Omegna le prime quattro classi delle scuole elementari. Era un bambino con una corporatura minuta e un carattere piuttosto schivo che non lega con i coetanei. È molto affezionato al fratello Cesare mentre a causa della notevole differenza di età è poco in confidenza con il fratello Mario.

Il padre Giuseppe fa il fornaio nella via centrale del paese e muore di bronco-polmonite quando Gianni ha solo dieci anni. In seguito a questa disgrazia la madre preferisce tornare a Gavirate il suo paese natale.

ANEXO L – Pesquisa na informática

Fiaba

La fiaba è un tipo di narrativa originaria della tradizione popolare, caratterizzata da componimenti brevi e centrati su avvenimenti e personaggi fantastici come fate, orchi, giganti e così via. Si distinguono dalle favole, in cui la componente fantastica è generalmente assente, e la narrazione ha un intento allegorico e morale più esplicito. Molti pensano che le fiabe siano tradizionalmente pensate per intrattenere i bambini, ma non è del tutto corretto: esse venivano narrate anche mentre si svolgevano lavori comuni, per esempio filatura, lavori fatti di gesti sapienti, ma in qualche modo automatici, che non impegnavano particolarmente la mente. Erano per lo più lavori femminili, ed è anche per questo che la maggior parte dei narratori è femminile; oltre al fatto che alle donne era attribuito il compito di cura e intrattenimento dei bambini. Le fiabe tutto sommato erano un piacevole intrattenimento per chiunque, e

"davanti il fuoco" erano gradite ad adulti e bambini di entrambi i sessi. Seguendo il corso della storia, si può affermare che le fiabe hanno sempre fatto parte della cultura popolare orale. Senza ombra di dubbio le fiabe più note sono quelle raccolte da Andersen e dai fratelli Grimm.

Come sono nate le fiabe?

Ecco un esempio che riguarda le fiabe popolari ungheresi: in tempi lontani, quando non c'erano ancora le lampade elettriche, nel filatoio il fuoco del camino faceva un po' di luce; e lì, le lavoratrici si riunivano; mentre lavoravano qualcuna tra loro raccontava qualche fiaba. Era il loro divertimento raccontare ed ascoltare le fiabe durante il faticoso lavoro quotidiano. In esse i protagonisti ottengono sempre un notevole

miglioramento di vita: ad esempio le povere ragazze diventano principesse, regine; pure i maschi poveri, manifestano i loro desideri, i loro sogni di miglioramento nella vita quotidiana. I poveri buoni sempre vincono contro i cattivi ricchi. Le favole e le leggende popolari, quindi, sono nate come racconti orali e sono state tramandate. Non conoscendo precisamente le loro, autrici ed autori, si definiscono popolari. Poi, per fortuna, alcuni scrittori le hanno raccolte e trascritte per salvarle e ricordare per sempre.

ANEXO M – Construção da síntese do texto *Il palazzo di gelato* (O palácio de sorvete), com final diferente

Aluno F

Era una volta un palazzo di gelato nella piazza maggiore. Nel centro della città e tutti i bambini leccavano il palazzo.

Un giorno un bambino leccò le zampe di un tavolo e il tavolo cadde sotto lui.

Una vecchietta povera ha preso una poltrona al guardia. Hanno dato e così la vecchietta ha cominciato a leccare i braccioli.

Alla fine il dottore ha brontolato con la guardia perché il palatissimo di gelato aveva allagato la città.

Aluno G

C'era in Bologna, un palazzo di gelato e tutti i bambini andavano a leccare il gelato.

Un giorno il guardiano del comune si è accorto che le finestre del palazzo si stavano sciogliendo e ha chiamato le persone per leccare il gelato, per non fare il palazzo cadere.

Una vecchietta voleva una poltrona e un generoso bompiero a dato. Era di gelato con pistacchio.

E tutti dopo un po' di tempo hanno sentito un mal di pancia.

Ancora adesso, quando i bambini chiedono un altro gelato i genitori rispondono: non vi è bastato il palazzo di gelato.

Aluno I

C'era una volta a Bologna, un palazzo fatto di gelato.

Tutti i bambini andavano là per dare una leccatina.

Un giorno un guardiano della comune ha visto una finestra sciogliersi. E tutti sono venuti a leccarlo.

Quel giorno tutti anno mangiatti tanto gelato, che sono rimasti così grassi e con un mal di pancia!!!

Oggi, tutti si ricordano di quel mal di pancia orribile.

Ancora adesso, quando i bambini chiedono un altro gelato, i genitori rispondono:

— Come vorrei che la mia casa fosse di gelato! Così non spenderei tanti soldi!

Aluno R

C'era una volta, a Bologna, un palazzo di gelato. Il palazzo era su Piazza Maggiore e i bambine venivano a leccare il palazzo.

Il tetto era di panna montata, i fumo del comignoli di zucchero filato, ecc... il resto era del gelato.

Un bambino a cominciato a leccare le zampe di un tavolo e questo li crollò addosso.

Una guardia visto una finestra bella di gelato que si scioglieva.

Una povera vecchietta chiesto una poltrona a pompiere, la vecchia cominciato a leccare il bracioli della poltrona.

Nessuno ebbe mal di pancia e quando i bambine chiesto altro gelato, dicono:

— Per te comprerò un palazzo di gelato brasiliano. Tutto di crema, limone e fragola.

Aluno S

C'era una volta un palazzo di gelato, tutto era fatto del gelato: le porta, le finestre, il tetto...

Un giorno un bambino è andato a un tavolo e è iniziato a leccare le sue gambe e il tavolo si è sciolto.

Una vecchietta voleva una poltrona e la guardia dato una poltrona al creme e pistacchio. Lei è iniziato a leccare.

Ma è fatto molto caldo un giorno e i palazzo si è sciolto.

Adesso ha diventato i fiume di gelato, dove i bambini nuotano tutti i diorni.

ANEXO N – Il palazzo delle scimmie

63

Il palazzo delle scimmie

Una volta ci fu un Re che aveva due figli gemelli: Giovanni e Antonio. Siccome non si sapeva bene chi dei due fosse nato per primo, e in Corte c'erano pareri contrastanti, il Re non sapeva chi di loro far succedere nel regno. E disse: – Per non far torto a nessuno, andate per il mondo a cercar moglie, e quella delle vostre spose che mi farà il regalo più bello e raro, il suo sposo erediterà la Corona.

I gemelli montarono a cavallo, e spronarono via uno per una strada uno per l'altra.

Dopo due giorni, Giovanni arrivò a una gran città. Conobbe la figliola d'un Marchese e le disse della questione del regalo. Lei gli diede una scatolina sigillata da portare al Re e fecero il fidanzamento ufficiale. Il Re tenne la scatolina senza aprirla, aspettando il regalo della sposa d'Antonio.

Antonio cavalcava cavalcava e non incontrava mai città. Era in un bosco folto, senza strade, che pareva non avesse mai fine e doveva farsi largo tagliando i rami con la spada, quando a un tratto gli s'aperse davanti una radura, e in fondo alla radura era un palazzo tutto di marmo, con le vetrate risplendenti. Antonio bussò, e chi gli aperse la porta? Una scimmia. Era una scimmia in livrea da maggiordomo; gli fece un inchino e lo invitò a entrare con un gesto della mano. Due altre scimmie lo aiutarono a scender da cavallo, presero il cavallo per la briglia e lo condussero alle scuderie. Lui entrò e salì una scala

²⁸ CALVINO, I. *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori, 1993. p.325-329.

di marmo coperta di tappeti, e sulla balaustra c'erano appollaiate tante scimmie, silenziose, che lo riverivano. Antonio entrò in una sala dove c'era un tavolo apparecchiato per il gioco delle carte. Una scimmia lo invitò a sedere, altre scimmie si sedettero ai lati, e Antonio cominciò a giocare a tresette con le scimmie. A una cert'ora gli fecero cenno se voleva mangiare. Lo condussero in sala da pranzo, e alla tavola imbandita servivano scimmie col grembiule, e i convitati erano tutte scimmie coi cappelli piumati. Poi l'accompagnarono con le fiaccole a una camera da letto e lo lasciarono a dormire.

Antonio, sebbene allarmato e stupefatto, era tanto stanco che s'addormentò. Ma sul più bello, una voce lo svegliò, nel buio, chiamando: – Antonio!

– Chi mi chiama? – disse lui, rannicchiandosi nel letto.

– Antonio, cosa cercavi venendo fin qua?

– Cercavo una sposa che facesse al Re un regalo più bello di quella di Giovanni, cosicché a me tocchi la Corona.

– Se acconsenti a sposare me, Antonio, – disse la voce nel buio, – avrai il regalo più bello e la Corona.

– Allora sposiamoci, – disse Antonio con un fil di voce.

– Bene: domani manda una lettera a tuo padre.

L'indomani Antonio scrisse al padre una lettera, che stava bene e sarebbe tornato con la sposa. La diede a una scimmia, che saltando da un albero all'altro arrivò alla Città Reale. Il Re, sebbene sorpreso dell'insolito messaggero, fu molto contento delle buone notizie e alloggiò la scimmia a Palazzo.

La notte dopo, Antonio fu di nuovo svegliato da una voce nel buio: – Antonio! Sei sempre del medesimo sentimento?

E lui: – Sicuro che lo sono!

E la voce: – Bene! Domani manda un'altra lettera a tuo padre.

Il palazzo delle scimmie

E l'indomani di nuovo Antonio scrisse al padre che stava bene e mandò la lettera con una scimmia. Il Re tenne anche questa scimmia a Palazzo.

Così ogni notte la voce domandava ad Antonio se non aveva cambiato parere, e gli diceva di scrivere a suo padre, e ogni giorno partiva una scimmia con una lettera per il Re. Questa storia durò per un mese e la Città Reale, ormai, era piena di scimmie: scimmie sugli alberi, scimmie sui tetti, scimmie sui monumenti. I calzolari battevano i chiodi con una scimmia sulla spalla che gli faceva il verso, i chirurghi operavano con le scimmie che gli portavano via i coltelli e il filo per ricucire i malati, le signore andavano a spasso con una scimmia seduta sull'ombrellino. Il Re non sapeva più come fare.

Passato un mese, la voce nel buio finalmente disse: – Domani andremo assieme dal Re e ci sposeremo.

La mattina, Antonio scese e alla porta c'era una bellissima carrozza con una scimmia cocchiere montata in serpa e due scimmie lacchè aggrappate dietro. E dentro la carrozza, su cuscini di velluto, tutta ingioiellata, con una grand'acconciatura di piume di struzzo, chi è che c'era? Una scimmia. Antonio si sedette al suo fianco e la carrozza partì.

All'arrivo alla città del Re, la gente fece ala a quella carrozza mai vista e tutti stavano sbigottiti dalla meraviglia a vedere il Principe Antonio che aveva preso in sposa una scimmia. E tutti guardavano il Re che stava ad aspettare il figlio sulle scale del Palazzo, per vedere che faccia avrebbe fatto. Il Re non era Re per niente: non batté ciglio, come se lo sposare una scimmia fosse la cosa più naturale del mondo. Disse soltanto: – L'ha scelta, la deve sposare. Parola di Re è parola di Re, – e prese dalle mani della scimmia uno scatolino sigillato come quello della cognata. Gli scatolini si sarebbero aperti l'indomani, giorno delle nozze. La scimmia fu accompagnata nella sua stanza e volle esser lasciata sola.

L'indomani Antonio andò a prendere la sposa. Entrò e la scimmia era allo specchio che si provava l'abito da sposa. Disse: - Guarda se ti piaccio, - e così dicendo si voltò. Antonio restò senza parola: da scimmia che era voltandosi s'era trasformata in una ragazza bella, bionda, alta e benportante che era un piacere a vederla. Si fregò gli occhi, perché non riusciva a crederci, ma lei disse: - Sì, sono proprio io la vostra sposa -. E si buttarono l'uno nelle braccia dell'altro.

Fuori del palazzo c'era tutta la folla venuta per vedere il Principe Antonio che sposava la scimmia, e quando invece lo videro uscire al braccio d'una così bella creatura, restarono a bocca aperta. Più in là lungo la strada facevano ala tutte le scimmie, sui rami, sui tetti e sui davanzali. Quando passò la coppia reale ogni scimmia fece un giro su se stessa e in quel giro tutte si trasformarono: chi in dama col manto e lo strascico, chi in cavaliere col cappello piumato e lo spadino, chi in frate, chi in contadino, chi in paggio. E tutti fecero corteo alla coppia che andava a unirsi in matrimonio.

Il Re aprì gli scatolini dei regali. Aprì quello della sposa di Giovanni e c'era dentro un uccellino vivo che volava, che era proprio un miracolo potesse esser stato chiuso lì tutto quel tempo; l'uccellino aveva nel becco una noce, e dentro alla noce c'era un fiocco d'oro.

Aperse lo scatolino della moglie di Antonio e c'era un uccellino vivo pure lì, e l'uccellino aveva in bocca una lucertola che non si sapeva come facesse a starci, e la lucertola aveva in bocca una nocciola che non si sapeva come ci entrasse, e aperta la nocciola c'era dentro tutto piegato per bene un tulle ricamato di cento braccia.

Già il Re stava per proclamare suo erede Antonio, e Giovanni aveva già la faccia scura, ma la sposa d'Antonio disse: - Antonio non ha bisogno del regno di suo padre, perché ha già il regno che gli porto io in dote, e che lui sposandomi ha liberato dall'incantesimo che ci aveva fatto scimmie tutti quanti! - E tutto il popolo di

Il palazzo delle scimmie

scimmie tornate esseri umani acclamarono Antonio loro Re. Giovanni ereditò il Regno del padre e vissero di pace e d'accordo.

Così stettero e godettero
Ed a me nulla mi dettero.

(Montale Pistoiese)

ANEXO O – O palácio dos macacos

O PALÁCIO
DOS MACACOS

ra uma vez um rei que tinha filhos gêmeos: João e Antônio. Assim como não se tinha certeza sobre qual dos dois nascera primeiro, e na corte havia opiniões divergentes, o rei não sabia qual deles indicar como sucessor. E disse:

— Para não prejudicar nenhum dos dois, saiam pelo mundo à procura de mulher, e a esposa que me der o presente mais bonito e raro fará com que o marido herde a coroa.

Os gêmeos montaram a cavalo e se puseram em marcha cada um por uma estrada.

Após dois dias, João chegou a uma grande cidade. Conheceu a filha de um marquês e lhe falou do assunto do presente. Ela lhe deu uma caixinha lacrada para levar ao rei e realizaram o noivado oficial. O rei conservou a caixinha sem abri-la, aguardando o presente da esposa de Antônio.

Antônio cavalgava sem parar e nada de encontrar uma cidade. Estava num bosque denso, sem atalhos, que parecia não ter fim, e devia abrir caminho cortando os galhos com a espada, quando de repente apareceu uma clareira à sua frente, e no fundo da clareira havia um palácio inteirinho de mármore, com vitrais resplandecentes. Antônio bateu, e quem lhe abriu a porta? Um macaco. O macaco vestia libré de mordomo; fez-lhe uma reverência e com um gesto da mão convidou-o para entrar. Dois outros macacos o ajudaram a desmontar, pegaram o cavalo pelas rédeas e o conduziram às estrebarias. Ele entrou e subiu uma escada de mármore coberta de tapetes, e na balaustrada estavam empoleirados muitos macacos, em silêncio, que o saudaram. Antônio entrou numa sala onde havia uma mesa preparada para jogar baralho. Um macaco o convidou para sentar, outros macacos se sentaram ao lado, e Antônio começou a jogar três-sete com os macacos. Num cer-

²⁹ CALVINO, I. *Fábulas italianas*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 173-176.

■ *FÁBULAS ITALIANAS*

to momento lhe perguntaram com gestos se queria comer. Conduziram-no à sala de jantar, onde macacos de avental serviam à mesa posta, e os convidados eram todos macacos de chapéus emplumados. Depois o acompanharam com archotes a um quarto e o deixaram dormir.

Antônio, embora assustado e estupefato, estava tão cansado que adormeceu. Mas, no melhor do sono, uma voz o despertou, no escuro, chamando:

— Antônio!

— Quem me chama? — disse ele encolhendo-se na cama.

— Antônio, o que você estava procurando ao vir até aqui?

— Procurava uma esposa que desse ao rei um presente mais bonito que o da mulher de João, para que eu ganhasse a coroa.

— Se concordar em casar comigo, Antônio — disse a voz no escuro —, terá o presente mais bonito e a coroa.

— Então casemos — disse Antônio com um fio de voz.

— Muito bem: amanhã mande uma carta a seu pai.

No dia seguinte Antônio escreveu uma carta ao pai dizendo que estava bem e que voltaria com a esposa. Entregou-a a um macaco que, saltando de uma árvore a outra, chegou à Cidade Real. O rei, apesar de surpreso com o insólito mensageiro, ficou muito contente com as boas notícias e hospedou o macaco no palácio.

Na noite seguinte, Antônio foi de novo acordado por uma voz no escuro:

— Antônio! Seus sentimentos permanecem os mesmos?

E ele:

— Claro que sim!

E a voz:

— Muito bem! Amanhã mande outra carta a seu pai.

E no dia seguinte Antônio escreveu de novo ao pai dizendo que estava bem e enviou a carta com um macaco. O rei hospedou também esse macaco no palácio.

Assim, todas as noites a voz perguntava a Antônio se não mudara de idéia e lhe dizia para escrever a seu pai, e todos os dias partia um macaco com uma carta para o rei. Essa história durou um mês e a Cidade Real já estava cheia de macacos: macacos nas árvores, macacos nos telhados, macacos nos monumentos. Os sapateiros batiam os pregos com um macaco nas costas que os imitava, os cirurgiões operavam com os macacos que levavam embora seus bisturis e a linha para costurar os doentes, as senhoras iam passear com um macaco sentado na sombrinha. O rei não sabia mais o que fazer.

Passado um mês, a voz no escuro finalmente disse:

— Amanhã iremos juntos até o rei e nos casaremos.

Bem cedo, Antônio desceu e na porta havia uma carruagem belíssima com um macaco cocheiro montado na boléia e dois macacos lacaios agarrados atrás. E, dentro da carruagem, sobre almofadas de veludo, cheia de jóias, com um penteado de plumas de avestruz, quem se via? Uma macaca. Antônio se sentou ao seu lado e a carruagem partiu.

Ao chegar à cidade do rei, as pessoas abriam alas para aquela carruagem nunca vista e todos ficaram maravilhados ao ver o príncipe Antônio que escolhera como noiva uma macaca. E todos observavam o rei, que estava aguardando o filho nas escadas do palácio, para ver que cara ele faria. O rei não era rei por acaso: nem piscou os olhos, como se casar com uma macaca fosse a coisa mais natural do mundo. Disse apenas:

— Se foi a escolhida, há de casar. Palavra de rei é palavra de rei.

E pegou das mãos da macaca uma caixinha lacrada igual à da cunhada. As caixinhas seriam abertas no dia seguinte, o dia do casamento. A macaca foi acompanhada a seu quarto e quis ser deixada sozinha.

No dia seguinte Antônio foi buscar a noiva. Entrou, e a macaca estava no espelho experimentando o vestido de noiva. Disse:

— Veja se lhe agrado. — E, assim dizendo, virou-se.

Antônio ficou sem voz: de macaca que era, ao se virar, transformara-se numa bela moça, loura, alta e elegante que era um prazer olhar. Esfregou os olhos, pois não conseguia acreditar no que via, mas ela disse:

— Sim, sou exatamente eu sua noiva. — E se atiraram um nos braços do outro.

Fora do palácio havia uma multidão que viera assistir ao casamento do príncipe Antônio com a macaca e, quando o viram aparecer com tão bela criatura, ficaram de boca aberta. Mais adiante, ao longo do caminho, todos os macacos faziam alas, nos galhos, nos telhados e nos parapeitos. Quando passou o casal real, cada macaco dava uma volta em torno de si mesmo e todos se transformavam com aquele movimento: uns em damas com manto e cauda, outros em cavaleiros de chapéu emplumado e espadim, outros em frades, outros em camponeses, outros em pajens. E todos fizeram cortejo para o casal que ia se unir em matrimônio.

O rei abriu as caixinhas dos presentes. Abriu a da mulher de João e dentro dela havia um passarinho vivo que voava, e era um milagre que tivesse ficado fechado ali todo aquele tempo; o passarinho tinha no bico uma noz, e dentro da noz havia um laço de ouro.

Abriu a caixinha da mulher de Antônio e também ali havia um passarinho vivo, e o passarinho tinha na boca uma lagartixa, que não se en-

■ FÁBULAS ITALIANAS

tendia como pudesse estar lá, e a lagartixa tinha na boca uma avelã que não se entendia como tivesse entrado ali, e, aberta a avelã, havia dentro dela um tule bordado, de cem braças, todo dobrado.

O rei estava prestes a proclamar Antônio seu herdeiro, e João já fazia cara feia, mas a esposa de Antônio disse:

— Antônio não precisa do reino de seu pai porque já tem o reino que trago para ele como dote e que ele, ao casar comigo, libertou do encanto que nos transformara a todos em macacos!

E todo o povo de macacos transformados de novo em seres humanos aclamou Antônio seu rei. João herdou o reino do pai e viveram em paz e harmonia.

*Assim se divertiram e permaneceram
E a mim nada me ofereceram.*